CÓMO EVALUAR EL ARTE?

Evaluación de la Enseñanza de las Artes Visuales a Nivel Escolar: Prácticas, Mitos y Teorías

LUIS HERNÁN ERRÁZURIZ L.

I.S.B.N 956-292-033-X
"COMO EVALUAR EL ARTE",
Editor responsable
Ministerio de Educación

Derechos reservados

Evaluación de la Enseñanza
de las Artes Visuales a Nivel Escolar
Práctica, Mitos y Teorías
© Luis Hernán Errázuriz L.
Inscripción Nº 127.750 / 2002

Diseño y producción gráfica Fontaine Editores
www.fontaine-editores.cl

Impreso en Gráfica Andes
Diciembre 2002

COMO EVALUAR EL ARTE

Evaluación de la Enseñanza
de las Artes Visuales a Nivel Escolar:
Práctica, Mitos y Teorías

Luis Hernán Errázuriz L.

Con la colaboración de:

Loreto Bravo
Catalina Donoso
María Vergara
Marina de la Barrera
Alejandra Orbeta
Francisca Benavides

A la Sociedad Chilena de Educación por el Arte, EDUCARTE, que en septiembre del 2002 cumple 21 años de existencia al servicio de los profesores y profesoras de Arte.

Agradecimientos

Esta publicación no hubiera sido posible sin el apoyo de las siguientes personas e instituciones que contribuyeron a su realización.

Con el patrocinio de un proyecto Fondecyt (1999 – 2000) pude concretar la investigación "Evaluación de la Enseñanza Artística: Teorías y Estrategias a nivel Escolar", que se publica gracias al apoyo de la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación.

Agradezco a Cristián Cox quien, en medio de múltiples demandas de trabajo y obligaciones, se hizo el tiempo para leer el libro, hacer sugerencias y escribir el prólogo.

Mi gratitud y reconocimiento a Loreto Bravo, Catalina Donoso y María Vergara por su valioso aporte en la elaboración de los fundamentos teóricos.

Especiales agradecimientos le debo a Marina de la Barrera, quien, con dedicación y paciencia, contribuyó a revisar los capítulos y a producir los anexos.

Gracias a los valiosos comentarios de Alejandra Orbeta y las sugerencias de Francisca Benavides, se modificaron aspectos de contenido y forma de esta publicación, lo cual, ciertamente, la enriquecieron.

Agradezco a mi amigo Juan Emilio Herrera la traducción de los textos que se incluyen en el Anexo 1: Sugerencias para la Evaluación de las Artes Visuales, como también la revisión bibliográfica que hizo Ana María Cabrera en la primera etapa de este proyecto.

A mi hijo Tomás le agradezco su trabajo paciente y riguroso que permitió elaborar el índice de autores y el índice temático.

Finalmente, agradezco a Doug Boughton, Profesor de Arte, en la Universidad de Northern Illinois, USA, Malcolm Ross, Profesor de Educación Artística en la Universidad de Exeter, Inglaterra y Fernando Hernández, Profesor de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Barcelona, por facilitarme relevante material bibliográfico.

Prólogo 11

Introducción 15

Primera Parte:

Prácticas y mitos

1 **La evaluación de la enseñanza del Arte en el sistema escolar chileno: Una mirada histórica** 29

Introducción 30
Primeras referencias sobre evaluación: exámenes y premiaciones 32
La evaluación de los ramos técnicos: el dibujo 38
La evaluación de las Artes Plásticas 47
La evaluación de las Artes Visuales 54
Conclusiones 57

2 **Actitudes, mitos y/o falacias en torno al Arte: Implicancias en el contexto de la evaluación** 61

Introducción 62
Algunas actitudes que se proyectan a nivel escolar (Alfred Harris) 64
Algunas falacias que gravitan socialmente (Juan Acha) 65
Deformaciones desde una perspectiva eurocentrista (Graham Chaelmers) 67
Algunas percepciones que gravitan en la sociedad contemporánea (Jack Cross) 71
Algunos mitos distorsionadores (Katia Mandoki) 72
Relaciones y coincidencias entre los autores 74
Conclusiones 77

Segunda Parte:

Fundamentos teóricos

1 **Teorías de Elliot W. Eisner sobre la Educación Artística y su evaluación: Reflexiones críticas y propuestas** 81

¿Quién es Elliot W. Eisner? 82
Concepciones generales de Eisner sobre Educación Artística 82
Funciones de la Educación Artística 82
Enfoques contextualistas 83
Enfoques esencialistas 84
Las funciones del arte según Eisner 85
Ambitos y objetivos de la enseñanza artística 86
El aprendizaje artístico 88
Aspectos perceptivos (críticos) 88
Aspectos productivos 89
Aspectos culturales 90
Evaluar la Educación Artística 91
¿Qué significa evaluar? 91
Exámen 92
Calificación o notas 93
Evaluación 94
¿Cómo evaluar el desempeño artístico de los estudiantes? 95
Contextos para la evaluación 96
¿Qué se puede evaluar en la enseñanza del Arte? 99
Evaluar en el dominio productivo 100
La evaluación en el dominio de la crítica 102
La evaluación en el dominio cultural 104
Conclusiones 105

2 Teorías de Howard Gardner sobre el desarrollo artístico de niños y jóvenes: Implicancias en el contexto de la evaluación 108

Presentación 108
¿Quién es Howard Gardner? 109
Implicancias del desarrollo artístico infantil en el contexto de la evaluación de la enseñanza artística 112
El arte infantil 112
La curva U del desarrollo artístico 113
Conceptos (y errores) de los niños respecto de las artes 114
Tres etapas del desarrollo artístico 115
La etapa preescolar 115
Algo más sobre los preescolares: la importancia de las diferencias individuales en la simbolización temprana 118
Criterios para evaluar el trabajo artístico en la etapa preescolar 119
Implicancias de las diferencias individuales para la evaluación de los preescolares 121
La etapa escolar 122
Criterios para evaluar el trabajo artístico en la etapa escolar 124
Los adolescentes y la evaluación de su desarrollo artístico 126
Algunos criterios de evaluación de la enseñanza artística comunes a las tres etapas 128
Conclusiones 129

3 Teorías de Malcolm Ross sobre el rol de la educación artística en el desarrollo afectivo: Implicancias en el contexto de la evaluación 133

Presentación 134
¿Quién es Malcolm Ross? 135
La naturaleza del proceso artístico: consecuencias para la evaluación de la enseñanza del Arte 139
La creación artística 139
Emociones y arte 141
Formas privadas y públicas de expresión 144
Evaluación y medición 147
Certificación, medición y evaluación 147
Evaluación formativa 149
Criterios externos para la evaluación formativa 151
La ilusión de la no-evaluación 154
Conclusiones 156

Conclusiones 159

Anexos

Anexo 1:
Sugerencias para la evaluación de las Artes Visuales 169

Anexo 2:
Algunas definiciones sobre evaluación 203

Anexo 3:
Evolución de la Enseñanza Artística en la educación escolar chilena 219

Bibliografía 233

Indice de autores 237

Indice temático 238

Tablas

Enseñanza artística en la Educación Primaria 1860 - 2000

Enseñanza artística en la Educación Secundaria 1843 - 2000

Prólogo

Enseñar arte en el sistema escolar supone vivir una tensión entre la necesidad de promover diversas formas expresivas que reflejan el carácter único y original de la visión y emociones de los alumnos, así como su capacidad personal de reaccionar estéticamente frente a las obras de otros, y la necesidad de evaluar, es decir, de someter estos procesos y productos de la enseñanza artística a unos criterios estéticos, culturales y educativos que son públicos. ¿Es posible que el área de las artes en el currículum escolar, junto con organizar una experiencia que sea auténticamente de aprendizaje de lo sublime en la experiencia humana, de modo de relacionarse con el misterio y lo más íntimo de cada uno y de la creación, a través de la expresión como de la apreciación artística, sea a la vez evaluable, es decir, sometible a unos criterios públicos de valor y logro? Este libro enfrenta en forma profunda y sistemática, a la vez que clara y sencilla, esta pregunta clave de la enseñanza de las Artes Visuales en contextos escolares, sin transar respecto a ninguno de los dos polos que la constituyen: la esencia del arte como dimensión de la experiencia humana y la evaluación como dimensión constitutiva y necesaria de la experiencia escolar.

El libro de Luis Hernán Errázuriz se inicia con un recorrido histórico acerca de cómo se ha evaluado la enseñanza artística a nivel escolar, que permite al autor identificar una clara relación entre evaluación e importancia dentro del currículum de la enseñanza de las Artes Visuales: a mayor importancia, o estatus de la asignatura, mayor relevancia de las prácticas de su evaluación, y viceversa: cuando no hay evaluación, o ésta no tiene consecuencias, es sinónimo de que la enseñanza de las Artes Visuales está en el margen de la experiencia escolar, como algo adjunto, prescindible como un adorno.

La evaluación es esencial al acto de educar, pero no sólo por necesidades que se podrían entender como 'externas' -como las de calificación y promoción propias de todo sistema escolar, a su vez exigidas por la sociedad-, sino por requerimientos intrínsecos del aprendizaje, como son los de hacer ver al que aprende las características de su desarrollo, el grado de su adecuación o no a los criterios que trabaja por adquirir. A lo que hay que agregar una dimensión socio-afectiva de la evaluación, tan decisiva como ignorada. Me parece que la evaluación constituye una forma de respuesta a una de las más profundas de nuestras necesidades: la de reconocimiento. Tras la pregunta aparentemente confundida de nuestros alumnos respecto de lo importante y de aquello que pareciera no serlo en su trabajo escolar -*"y esto profesora, es con o sin nota"*, se oculta algo esencial y omnipresente en toda relación social: la necesidad de reconocimiento, de validación por otros de lo que hacemos -unos 'otros' en este caso especialmente importantes y significativos para los alumnos, como son sus docentes-. Sin ello, sin los otros y sus juicios, se nos dificulta no solo el aprendizaje, sino cualquier acción; es como si dejara de ser 'en serio'.

¿Cómo evaluar el Arte? relaciona en forma única tres cuerpos de conocimiento que raramente se combinan: una exposición de la problemática de la evaluación del arte en la enseñanza escolar en el campo teórico, donde se pone a disposición del lector una clara y sistemática revisión de lo mejor del campo intelectual anglosajón contemporáneo; una sistematización de instrumentos evaluativos para docentes de Artes Visuales en la Enseñanza Básica y Media; una contextualización histórica en el sistema educativo chileno de la temática. Al combinar estas tres hebras, Errázuriz no pierde de vista su propio norte, que es el de fundamentar una posición que, junto con defender la necesidad de evaluar los procesos y resultados de la enseñanza en su disciplina, argumenta y enseña unas formas de hacerlo del todo respetuosas de la esencia del arte y la relación con respecto al mismo que se quiere comunicar a los alumnos. En esto camina ayudado especialmente por Elliot Eisner, que entre los teóricos abordados ofrece las categorías y fundamentación más consistentes para responder a la pregunta de qué se puede evaluar en la enseñanza escolar del arte. Pero también por Malcolm Ross, que concibe el arte como uno de los ámbitos privilegiados de comprensión de nuestros sentimientos y emociones a través de la autoexpresión, no sujeta a criterios evaluativos públicos o de otros, y que, por tanto, ofrece la más elocuente de las argumentaciones contra la evaluación en la enseñanza escolar del arte. Howard Gardner y su visión desde la psicología sobre el desarrollo artístico de niños y adolescentes ofrece una ventana adicional rica y amplia de antecedentes para distinguir criterios evaluativos aplicables a alumnos de distintas edades.

En educación artística, el curriculum de la reforma se articula en torno a tres propósitos, definitorios de otra tantas dimensiones de las oportunidades de aprendizaje que procura organizar: la formación en unas capacidades de expresión a través de la producción artística; el desarrollo de una sensibilidad estética fundada en el aprendizaje de lenguajes que amplíen las capacidades perceptivas y creadoras -tanto visuales como auditivas-; y finalmente, la comprensión histórico-cultural de las obras, es decir, de las tradiciones dentro de las cuales la producción artística individual y social cobra su sentido y valor.

El valor del libro *¿Cómo evaluar el Arte?* para todo educador de esta área es que los conceptos, criterios e instrumentos específicos sobre evaluación que ofrece están íntimamente articulados con esta triple estructuración del curriculum del sector: producción, apreciación e historia de las obras. Y junto con nombrar esta triada, surge de inmediato la intuición de que las dificultades que presenta la evaluación de cada uno de sus elementos es diferente y ello es lo que aborda, reitero, con claridad poco usual, la sistematización teórica y las soluciones concretas y directamente aplicables al trabajo docente de aula que aporta el libro.

El nuevo curriculum en artes quiere formar en unos lenguajes artísticos y una sensibilidad estética, "que revelan ideas, sentimientos y emociones, evidenciando aspectos fundamentales de la experiencia humana que difícilmente se podrían comprender a través de otras formas de conocimiento"[1]. Matisse escribió una vez, *"el negro con azul ultramarino tiene la calidez de las noches tropicales,*

pero con azul Prusiano tiene la frialdad de los glaciares". Y Erwin Panofsky, uno de los más reconocidos historiadores del arte en la segunda mitad del siglo XX, en un célebre análisis del radiador del automóvil Rolls Royce como objeto de diseño, concluye que *"la composición de este radiador de alguna manera resume doce siglos de preocupaciones y aptitudes Anglo-Sajonas: oculta una admirable pieza de ingeniería detrás de un majestuoso frontis de templo Palladian; pero este frontis de templo Palladian, es cabalgado por la 'Dama de Plata' al viento en la que el art nouveau aparece empapado de un espíritu de indomable 'romanticismo'".*[2] Creo que se puede ilustrar parte importante de la ambición formativa del nuevo currículum en Artes Visuales en base a estas dos referencias. Ella consiste en que ningún egresado de la Educación Media carezca de lenguaje y sensibilidad como para apreciar las distinciones de Matisse sobre las relaciones del negro y el azul y su vinculación con nuestras sensaciones más primarias; como asimismo, que todo egresado de la experiencia escolar en nuestro país sepa ver en el mundo de objetos y espacios que lo rodea, la historia de una cultura, con sus 'preocupaciones y aptitudes'. Formados en ambos ámbitos, como base del desarrollo de la propia capacidad expresiva y creativa, de la propia sensibilidad.

Metas altas para tiempos que demandan, tal vez más que nunca antes, que la experiencia escolar tenga un componente artístico que inspire, fecunde e impacte a la mayoría. Su logro descansa en forma decisiva en que los educadores seamos capaces de ofrecer oportunidades de aprendizaje acordes con tal ambición. El libro *¿Cómo evaluar el Arte?* es un invaluable apoyo para ello.

Cristián Cox D.
Unidad de Currículum y Evaluación
Ministerio de Educación
Santiago, Noviembre 2002.

[1] Ministerio de Educación (1998) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, p. 183.

[2] Cita de Matisse en La Grande Parade. Highlights in Painting after 1940. Stedelijk Museum. (1984) Amsterdam. p.15. E.Panofsky, The ideological antecedents of the Rolls Royce Radiator, en E. Panofsky, (1997) Three Essays on Style, MIT Press, p. 166.

Introducción

Problemas y desafíos

Evaluar es uno de los aspectos más complejos y conflictivos que debe enfrentar el profesorado de arte, lo cual suele reflejarse a través de algunos comentarios y reclamos que plantea el alumnado. Por ejemplo:

- La evaluación del arte es poco objetiva.
- No valora el esfuerzo que hacen los estudiantes.
- No se debería evaluar la enseñanza del Arte.

Cuando se evalúa de un modo inadecuado no sólo se tensiona la relación con los estudiantes, también se puede empobrecer su desarrollo estético. Las repercusiones de esta situación son múltiples: temor, complacencia, frustración, agresividad y, en última instancia, indiferencia o pérdida de interés en las clases de arte o, lo que es peor aún, poca valoración por el área artística en su conjunto. En consecuencia, mejorar la calidad de la evaluación, hacerla más consistente y formativa, constituye un desafío fundamental que hay que asumir profesionalmente.

Una de las características distintivas de la actual reforma educacional chilena es la importancia que se le otorga a la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diversas áreas del currículum. En efecto, hoy en día se postula, como nunca antes en la historia escolar de este país, que el progreso de la educación depende, en buena medida, del mejoramiento de la calidad de la evaluación. Esta tendencia se puede constatar en los nuevos programas del Ministerio de Educación (Mineduc), los cuales enfatizan el desarrollo de habilidades, así como criterios, indicadores y actividades de evaluación.

El creciente interés por esta dimensión de la pedagogía, sus funciones, modalidades y estrategias, se inserta en el contexto de nuevas políticas educacionales que surgen a nivel internacional en la década de 1980. Tal es el caso, por ejemplo, de países como Inglaterra y Estados Unidos, donde se generan debates y publicaciones, especialmente en lo que concierne a la enseñanza y evaluación de las ciencias y las matemáticas, áreas consideradas fundamentales para el mundo del trabajo, el desarrollo económico e industrial.

Esta visión de la educación, por cierto bastante instrumental, también tuvo un impacto en las artes, ya que aumentaron las exigencias para hacer "más objetiva y consistente" la evaluación de su enseñanza, situación que generó algunas resistencias y aprensiones por parte del profesorado: no pocos docentes pensaron que al enfatizar aspectos más objetivos de la evaluación se podrían descuidar las dimensiones subjetivas y afectivas, que suelen ser consideradas como las más importantes para la formación del alumnado, aunque sean difíciles de evaluar. La tensión entre ambas posturas se vio reflejada en el título de una importante publicación inglesa de la época: "Evaluación de la Educación Artística ¿Disciplina Necesaria o Pérdida de la Felicidad?"[1]. Sin embargo, la necesidad de hacer más consistente la evaluación de los procesos y productos artísticos también incentivó a la reflexión desde diversas perspectivas: filosófica, estética y pedagógica, motivando a especialistas y profesores a reflexionar sobre un tema tan relevante como difícil de abordar.

Un proceso similar, aunque con sus propias particularidades y unas décadas más tarde, es el que está experimentando el profesorado de Artes Visuales de nuestro país, a propósito de los desafíos que plantean las nuevas orientaciones de evaluación propuestas en la reforma educacional. Así se desprende de un informe elaborado por el Mineduc, en el cual se hace un seguimiento a la implementación

1 *Editado por Malcolm Ross, Pergamon Press, University of Exeter, 1986.*

del nuevo currículo. De acuerdo a una encuesta a 121 profesores de Artes Visuales con representación a nivel nacional, el aspecto del programa que más se discute, según un 63,7 % de docentes, corresponde a la evaluación. A su vez, un 87,2% de docentes considera que el enfoque es diferente al que se empleaba antes de la reforma, apreciación que se confirma en la presente investigación, en el primer capítulo destinado a la evaluación de la enseñanza del Arte en el sistema escolar chileno.

Por su parte, en otros países latinoamericanos la preocupación no es menor. Así se ha podido constatar en congresos y seminarios[2], en los cuales, a la hora de definir las temáticas de perfeccionamiento docente, la evaluación de la enseñanza artística surge como una de las prioridades más importantes del área, requerimiento que contrasta con la carencia de investigación e información disponible sobre el tema.

En síntesis, estos antecedentes no hacen sino corroborar la inquietud del profesorado respecto a este asunto, la cual, como ya se señaló, resulta más apremiante aun con la reforma educacional. La situación no es de extrañar: históricamente, una de las principales dificultades de la enseñanza del Arte ha radicado en la evaluación de sus aprendizajes. Algunos de estos problemas surgen de la naturaleza misma del arte: se trata de un dominio de lenguajes simbólicos cuyos medios y materiales están al servicio de la expresión de ideas, sentimientos y emociones. Esta dimensión subjetiva del arte impide someter sus productos a procedimientos que conduzcan a resultados únicos e indiscutibles. Por el contrario, la pedagogía artística debe fomentar procesos de imaginación, sensibilidad, creación personal y apreciación, respetando la individualidad de niños y jóvenes, y poniendo la evaluación al servicio de este propósito.

Otra fuente de dificultad para desarrollar modalidades de evaluación de las artes a nivel escolar, apropiadas a su naturaleza y consecuente con los nuevos conocimientos acuñados en este campo, radica en

2 *Durante el año 2000 y 2001 el autor de esta publicación ha participado en encuentros de educación artística en Argentina, Brasil, Colombia y Perú.*

la poca importancia que el propio sistema educativo le otorga a la enseñanza artística y a sus métodos de evaluación. En Chile durante los últimos años se han hecho esfuerzos considerables de mejoramiento de la educación, sin embargo, en el ámbito que nos ocupa todavía queda un largo camino por recorrer.

La evaluación de la enseñanza artística en la sala de clases adolece de metodologías apropiadas, acordes con nuevas teorías de la educación que recomiendan un enfoque específico de acuerdo a los medios expresivos y potencialidades de cada etapa de desarrollo, y a las aptitudes o diferencias individuales[3]. De igual modo, en la medida que persistan hábitos pedagógicos y nociones pseudo artísticas que establezcan umbrales de logro inadecuados, muy altos o muy por debajo de las posibilidades de desarrollo de niños y jóvenes, es difícil que se produzca un mejoramiento de la calidad de su enseñanza. Si los procesos de evaluación se construyen sobre estas bases, entonces no debiera sorprendernos el empobrecimiento del arte escolarizado, y la precariedad de la formación artística en adultos con niveles de instrucción que parecieran ser más avanzados en otras áreas. Una síntesis de actitudes, mitos y/o falacias en torno al arte, que podrían estar influyendo en la enseñanza y la evaluación de las Artes Visuales, se presenta en la primera parte de este libro después del análisis histórico.

Algunas preguntas fundamentales

Para abordar el tema de la evaluación de la enseñanza del Arte es necesario formularse algunas preguntas iniciales: ¿por qué evaluar? ¿qué evaluar? ¿cómo evaluar?

Las respuestas a *por qué evaluar* pueden ser de distinto nivel. En un nivel pragmático hay que tener en cuenta que el problema tiene como contexto un sistema específico como el escolar. Este sistema se organiza en torno a un propósito general de socialización,

3 *Gardner, Howard, (1987),* Arte, mente y cerebro. *Editorial Paidos, Buenos Aires, Argentina, pág. 139.*

formación e información de niños y jóvenes, en una dinámica de avances sucesivos hacia mayores niveles de complejidad de contenidos y experiencias, de acuerdo a las capacidades y potencialidades de cada grupo de edad en las diversas áreas del currículo. En este modelo educativo, la evaluación debería contribuir a dilucidar el cumplimiento de los objetivos intermedios del proceso global de educación y también sancionar el cumplimiento de condiciones previstas para avanzar en cada nueva etapa. Aquí el rol de la evaluación tiene una justificación estructural, en tanto instancia de medición de logros con arreglo a fines presupuestados. En otras palabras, desde esta perspectiva, la evaluación constituye una de las dimensiones fundamentales que hace posible la educación escolar.

En otro nivel, la evaluación es una instancia formativa. Hace las veces de espejo para educandos y educadores, y es una oportunidad para reformular procedimientos, adecuar expectativas y aprender de una mirada más consciente sobre el proceso, los medios utilizados y los resultados obtenidos. No hay que olvidar que la evaluación es en cierta medida una forma de diagnóstico que, a partir del registro atento de determinadas señales, permite preguntarse sobre los procesos cognitivos en curso, percibir necesidades latentes y valorar los avances realizados. En otro sentido, la evaluación de la enseñanza puede constituir un vehículo educativo que facilita a los alumnos explorar y reflexionar sobre su propia práctica. Para mayores antecedentes sobre las funciones y modalidades de la evaluación consultar el Anexo 2.

En el caso particular de *¿por qué evaluar* aprendizajes artísticos, se pueden formular argumentos en diferentes sentidos. Tal como hemos afirmado, la creación y apreciación del arte supone un componente de valoración personal, sin embargo, se trata de un campo del conocimiento cuyos contenidos, medios de aprendizaje, modos de expresión y habilidades involucradas deberán ser puestos a prueba mediante métodos que permitan confirmar o rechazar un programa

de formación artística de acuerdo a su propia naturaleza. Dicho de otro modo, la enseñanza del Arte como la de cualquier otra disciplina no tan solo merece contar con formas de evaluación cuyo diseño conceptual y metodológico responda a sus particularidades, sino además debe procurar fortalecer el rol de esta práctica en el sistema escolar.

No obstante, hay quienes postulan que la enseñanza del Arte no debería ser evaluada a nivel escolar, empleando argumentos tales como:

- La naturaleza del arte es eminentemente subjetiva, por lo tanto, el área artística constituye una excepción en el currículo sobre la cual difícilmente puede informarse con objetividad.
- Lo que hay que premiar es el esfuerzo personal, no los niveles de logro o desempeño desde una perspectiva artística.
- La evaluación puede frustar el talento artístico.

Como veremos en la segunda parte de este libro, a la luz de los planteamientos de Elliot Eisner y Howard Gardner, hay suficientes fundamentos teóricos que respaldan la necesidad de evaluar la enseñanza de las Artes Visuales. Sin embargo, otros autores como Malcolm Ross parecieran postular una perspectiva más escéptica o ambigua al respecto, por cuanto dudan de la factibilidad y conveniencia de evaluar la Educación Artística.

Más allá de las diferentes posturas que legítimamente se puedan plantear frente al tema, es necesario tener presente los siguientes argumentos en favor de la evaluación de las artes:

- El currículo representa diversos intereses y formas de conocimiento, maneras de percibir y construir el mundo, los cuales, fuera del ámbito escolar, están sujetos a una evaluación permanente en distintos niveles y contextos sociales, políticos y culturales. Asumiendo esta perspectiva, la escuela como institución social no hace sino poner en práctica y reproducir formas de valoración que,

aunque puedan escolarizarse, responden a modos de concebir y evaluar el conocimiento en la sociedad. Algo similar ocurre con los procesos y productos artísticos, en tanto y cuanto forman parte de sistemas y circuitos sociales, son evaluados desde diversas perspectivas y contextos: estéticos, económicos, etc. ¿Con qué consistencia podría postularse entonces que las artes no deberían ser evaluadas en el sistema escolar? Dicho de otra forma, ¿qué tipo de señal o de "enseñanza" se estaría promoviendo si sólo las artes fueran marginadas de los procesos de evaluación?

– Aun cuando evaluar las Artes Visuales puede ser distinto que evaluar, por ejemplo, las Matemáticas, la diversidad de dominios involucrados en la enseñanza artística (producción, apreciación y crítica) junto a sus múltiples medios de expresión, habilidades y técnicas hacen que existan suficientes objetivos y contenidos susceptibles de ser evaluados. Por lo demás, la subjetividad, los sentimientos y las emociones no son un componente privativo de las artes; también están presentes, con mayor o menor nivel de intensidad, en todas las áreas del currículo.

– Es evidente, como se demuestra en la primera parte de esta investigación dedicada al análisis histórico, que no evaluar las artes puede implicar, en los hechos, un menoscabo de su estatus, lo cual, incluso podría contribuir a su desaparición del curriculo. En efecto, una de las medidas más eficientes para eliminar una asignatura es proponer que no se evalúe. ¿Qué interés o compromiso puede mantener el grueso del alumnado frente a un área que no es informada públicamente, en la cual, por lo tanto, los logros y dificultades parecieran ser irreconocibles?

La siguiente pregunta *¿qué evaluar?* se relaciona con uno de los problemas señalados anteriormente. El qué evaluar depende de la concepción que prime en torno al arte y su enseñanza formal. Complementariamente y de igual importancia, esta pregunta alude a qué se espera que niños y jóvenes sepan, aprecien o produzcan en el ámbito del arte en distintos momentos de su desarrollo y a los

aprendizajes propios de cada forma artística. Ello obliga entonces, por una parte, a hacer opciones sobre las teorías del desarrollo artístico que fundamenten la tarea educativa y, por otra, a tener en consideración la complejidad de los conceptos y métodos propios de las diferentes formas artísticas. En pocas palabras, no es lo mismo evaluar pintura, acuarela o grabado; fotografía que video; escultura o cerámica.

Sin embargo, como veremos en el primer capítulo, respecto a los criterios de evaluación también existen enfoques comunes que han ido evolucionando históricamente de acuerdo a distintas nociones en torno a cuáles deberían ser los propósitos de la enseñanza del Arte. Algunos criterios que suelen ser considerados, con mayor o menor relevancia dependiendo del período histórico, son los siguientes: habilidad técnica, uso de los materiales, elementos de la composición, diseño (color, espacio, ritmo, etc.), originalidad, creatividad, capacidad de expresión y proceso de trabajo. Por su parte, los nuevos enfoques de la educación artística, además de la producción, le asignan gran importancia a la enseñanza de la historia del arte, la apreciación estética y crítica, lo cual demanda el desarrollo y evaluación de habilidades tales como: describir, interpretar, analizar, comparar, valorar, entre otras.

En síntesis, respecto a qué evaluar, las posibilidades son muy variadas y, en consecuencia, pueden cubrir aspectos tales como el conocimiento de los artistas y sus obras, demostrar competencias en el uso de técnicas, herramientas, equipos; registrar el entorno a través de imágenes visuales, reflejar sentimientos y emociones, expresar ideas usando el vocabulario técnico, etc.

La pregunta sobre *¿cómo evaluar?* exige, primero, dilucidar las dos interrogantes anteriores. Pero también debe ser abordada con un alto grado de especificidad, relativo a la naturaleza del dominio artístico, a su lenguaje simbólico, a la diversidad de sus medios, a las operaciones que le son propias: apreciar, crear, observar, realizar,

etc. y, obviamente, a la edad o el grado que pertenece el alumnado. De igual forma, habrá que tener presente también los diversos tipos de enseñanza, por ejemplo, oral, escrita, ejemplos visuales y otras.

Un criterio muy vigente en el contexto de las teorías expuestas, es que el *cómo evaluar* debe estar vinculado a la práctica, al ejercicio de todo aprendizaje, en un entorno favorable. Este criterio surge de una postura precisa respecto de los objetivos de la educación formal, cual es, siguiendo los planteamientos de Gardner[4], inculcar comprensión.

El individuo 'comprende' cuando es capaz de aplicar sus conocimientos, sus conceptos o sus habilidades adquiridos en algún tipo de entorno escolar, o en alguna situación o caso nuevo, en el que dicho conocimiento resulte relevante. Por inferencia pues, un estudiante no consigue comprender si es incapaz de aplicar dicho conocimiento, o si aplica un conocimiento inadecuado a la nueva situación. La comprensión tendrá características propias de acuerdo a las diferencias de cada ámbito disciplinario, las inteligencias y sensibilidades que se ponen en juego.

En lo fundamental el concepto de comprensión artística es quizás el más iluminador para efectos de la enseñanza del Arte y su evaluación. De acuerdo a lo expuesto, la comprensión sólo puede adquirirse y valorarse (es decir evaluarse) si el estudiante actúa. En lo que se denomina actuaciones de la comprensión o actuaciones significativas está la información que educadores y educandos necesitan. Estas actuaciones deben diseñarse para todo el proceso y no únicamente para los periodos finales de evaluación. Los estudiantes se convierten en colaboradores del proceso de evaluación, en la medida que tienen la posibilidad y la responsabilidad de reflexionar acerca de las características de sus actuaciones y de los medios necesarios para mejorarlas.

El planteamiento anterior supone focalizar las actividades de

4 *Gardner Howard. (1995).* Inteligencias múltiples. *La Teoría en la Práctica. Editorial Paidós, pág. 204.*

evaluación en las distintas etapas y aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que efectivamente cubra los objetivos fundamentales y contenidos mínimos, los cuales previamente deberían ser informados a los estudiantes.

Sobre esta publicación

El propósito central de esta publicación es considerar la evaluación de las Artes Visuales desde diversos ángulos, de modo que los profesores interesados en el tema, a partir del estudio de estos planteamientos, puedan reflexionar e intercambiar puntos de vista sobre la teoría y la práctica en este ámbito[5].

El libro ha sido organizado en dos partes. En la primera, denominada **Prácticas y Mitos**, se desarrolla una mirada histórica sobre la evaluación del arte en el sistema escolar chileno, analizando diversos enfoques y reglamentos que cubren desde el siglo pasado hasta nuestros días.

Por otra parte, bajo el título "Actitudes, mitos y/o falacias en torno al arte", se hace referencia al planteamiento de autores contemporáneos que, desde distintas perspectivas (educativa, sociológica, etnográfica, otras) se refieren a (seudo) concepciones que desvirtúan y contaminan la valoración que hacemos de la creación artística y sus instituciones. Algunos de estos planteamientos son analizados en el contexto de la enseñanza y la evaluación de las Artes Visuales, dejando en evidencia el tipo de concepciones y actitudes que parecieran estar condicionando los procesos de evaluación.

La segunda parte de esta publicación se concentra en la presentación de **Fundamentos Teóricos** en torno a la evaluación de las Artes Visuales, a partir del análisis del pensamiento de tres autores (Elliot Eisner, Howard Gardner y Malcolm Ross) cuyo aporte ha sido

5 *En nuestro país prácticamente no existe investigación sobre la evaluación de las artes a nivel escolar. Por su parte, en América Latina, de acuerdo a los antecedentes recopilados, tampoco hay investigación sobre el tema.*

fundamental para el desarrollo de la educación artística contemporánea. Cada uno de ellos aborda, desde una óptica particular, diferentes dimensiones del problema. Por ejemplo, mientras Eisner se concentra principalmente en los propósitos de la enseñanza del Arte, sus ámbitos y objetivos, considerando los desafíos para su evaluación en el contexto escolar, Gardner enfatiza un planteamiento cognitivo en el cual las etapas del desarrollo y las diferencias individuales adquieren particular importancia en la evaluación. Por último, con una visión distinta pero a la vez complementaria, Ross postula, apoyándose en un enfoque de corte más bien sicoanalítico, la necesidad de considerar la vida afectiva, los sentimientos y las emociones como un componente esencial de la creación artística de niños y jóvenes, haciendo ver las dificultades e inconveniencias, por no decir incompetencias de la evaluación, para abordar esta dimensión de la experiencia humana de un modo consistente.

Luego de considerar los fundamentos teóricos propuestos por cada uno de los autores mencionados y de plantear algunas conclusiones que se desprenden del trabajo de investigación desarrollado en la parte 1 y 2 de este libro, se presentan tres anexos.

El Anexo 1 reúne sugerencias para la evaluación de las Artes Visuales haciendo referencia a objetivos de rendimiento en Arte de McFee y Degge, y los enfoques sobre la evaluación del arte que proponen John Steers y Howard Gardner.

En el Anexo 2 se proponen definiciones sobre el concepto de evaluación, las que se desprenden del estudio de diversos autores que han intentado acotar el término considerando sus funciones y modalidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, en el tercer Anexo se aportan antecedentes sobre la evolución de la enseñanza artística en el sistema escolar chileno, con el objeto de evidenciar la relación que ha existido entre el estatus que se le confiere a la asignatura de Arte en el currículo escolar y la importancia que se le asigna a su evaluación.

Primera parte:

Prácticas y Mitos

1

La evaluación de la enseñanza del Arte en el sistema escolar chileno

Una mirada histórica

Introducción

La Educación Artística en nuestro país se remonta a la Academia de San Luis, institución que se fundó el 6 de marzo de 1797[1]. Desde esa época hasta nuestros días las referencias escritas sobre la evaluación de la enseñanza del Arte, tanto en la educación primaria como secundaria, son bastante limitadas y esporádicas.

Como se puede apreciar en el Anexo 3, a lo largo de estos siglos se han implementado diversas modalidades de enseñanza artística, las cuales se reflejan en el nombre que se le confiere a la asignatura en cada período[2].

De los antecedentes recopilados también se desprende que la evaluación de la enseñanza del Arte ha variado de acuerdo a su posición en el currículo. Es decir, en aquellos períodos en los cuales la asignatura fue considerada optativa, hay, por una parte, menores evidencias, de que ésta haya sido realmente evaluada y, por otra, de que los resultados de su evaluación se hayan tomado en cuenta en la promoción escolar anual. En otras palabras, existe estrecha relación entre el estatus que se le asigna al área de arte en el currículo y la importancia que se le confiere a la evaluación: cuando éste es optativo, su evaluación es menos relevante o viceversa[3].

Sin embargo, aun cuando pueda variar la importancia que se le ha conferido a la evaluación del arte en la historia de la enseñanza artística, es necesario señalar que, de acuerdo a las evidencias recopiladas, los criterios y estrategias que han orientado la práctica pedagógica tienden, en general, a ser precarios e insuficientes.

1 *Errázuriz, L. Luis Hernán. (1994). Historia de un Area Marginal. Ediciones Universidad Católica, Santiago, Chile.*

2 *Inicialmente fue Dibujo, luego Dibujo Lineal, más tarde tuvo otras denominaciones (ver Anexo 3). En el siglo XX se produjo un cambio significativo cuando, en 1949, se pasó a llamar Artes Plásticas en Educación Primaria. Años más tarde, en 1963, también recibió el mismo nombre en Educación Secundaria. Finalmente, con la última reforma educacional de los años noventa, pasará a denominarse Artes en la Enseñaza Básica y Artes Visuales en la Enseñanza Media, denominaciones que están vigentes en la actualidad.*

3 *Es comprensible que sea así, pues los sistemas de promoción escolar normalmente consideran aquellas asignaturas que son obligatorias. Al no existir requerimiento formal de evaluación en un área, tanto los alumnos como el profesorado tienden a perder interés en este proceso.*

Las referencias escritas en torno a la evaluación son muy escasas en el siglo XIX. Sin duda, el interés por el tema ha sido mayor durante la segunda mitad del siglo XX, pero todavía muy limitado en comparación con la cobertura que recibieron otras dimensiones de la teoría y práctica educacional. Esta tendencia, que se puede observar con mayor claridad a partir de la década del setenta, surge en gran medida por la influencia de investigaciones que se desarrollaron en el extranjero.

Por su parte, a nivel internacional, aunque el interés por los temas de la evaluación creció en forma significativa durante el siglo XX -lo cual se puede constatar, especialmente, en las publicaciones norteamericanas- las referencias específicas en relación con las Artes Visuales son relativamente recientes[4]. No es de extrañar entonces que en Chile el tratamiento de este tema también haya sido escaso, más aún si consideramos que nuestro país se ha caracterizado por ser cultural y económicamente dependiente, lo cual se refleja de un modo evidente en la historia de la educación[5].

A pesar de la poca relevancia que ha tenido la evaluación, en la historia de la Educación Artística[6], es importante conocer las principales orientaciones que se han ido proponiendo al respecto, por cuanto éstas no sólo traslucen diversos enfoques educativos, sino también dan cuenta de distintos conceptos o seudo conceptos en relación con las artes, tema que abordaremos con mayor detención en el próximo capítulo.

De acuerdo al panorama que se desprende de las fuentes consultadas, se pueden distinguir los siguientes períodos en cuanto a la historia de la evaluación del arte:

4 *Boughton, Doug. (1994).* Evaluation and Assessment in Visual Arts Education. *Published by Deakin University, Victoria, Australia, pág. 7.*

5 *Esa es la evidencia que se puede constatar a lo largo de la historia de la Educación Artística en Chile. Errázuriz Luis, L. (1994).Op cit.*

6 *Al menos en la reflexión e investigación sobre el tema, que se traduzcan en documentos y publicaciones.*

a. Primeras referencias sobre evaluación: exámenes y premiaciones.

b. La evaluación de los ramos técnicos: el dibujo.

c. La evaluación de las Artes Plásticas.

d. La evaluación de las Artes Visuales.

A continuación reseñaremos normas, criterios y/o procedimientos de evaluación correspondientes a cada período, con el objeto de ilustrar sus principales orientaciones y comentar algunas de sus implicancias.

Primeras referencias sobre evaluación: exámenes y premiaciones

Si las menciones a la enseñanza artística son escasas en los documentos educacionales del siglo XIX, las referencias específicas a su evaluación son aun menores. En la mayoría de los casos, éstas sólo se limitan a establecer si la asignatura debe ser examinada. Por ejemplo, en relación con la Academia de San Luis, primera institución educacional en la cual se enseñó dibujo en el país, en otra investigación señalé:

"Existen muy pocos antecedentes sobre las condiciones en las cuales se trabajó en la Academia y el tipo de Dibujo que impartieron los maestros Petri y Arrabal. Al respecto sólo se sabe que esta asignatura era obligatoria para todos los alumnos, quienes debían rendir exámenes públicos, y que las clases se hacían por la noche en una sala que, durante el día, se ocupaba para enseñar gramática latina y castellana"[7].

Tanto la obligatoriedad como el requerimiento de exámenes públicos dan cuenta de la importancia que se le asignó a la enseñanza del Dibujo en el contexto de aquella época[8].

Para comprender mejor este hecho se intentará recrear, desde una perspectiva histórica, lo que pudo haber ocurrido en el examen de esta academia.

7 Errázuriz, L. (1994). Luis, op. cit., pág. 25.

8 Para mayores antecedentes ver: Historia de un área marginal, op. cit.

Al concluir el curso de dibujo, en el cual se enseñaba a copiar los modelos dispuestos por el profesor, se fijaba el día y la hora para rendir el examen público. En presencia de algunos artistas, artesanos y curiosos, por lo tanto, en una atmósfera de nerviosismo propia de la ocasión, los alumnos debían dibujar uno de los cien modelos de yeso que seleccionaba la autoridad educacional del cabildo, intentando reproducirlo, según se puede apreciar en la realidad, con un lápiz de carboncillo fino sobre una hoja de papel de color amarillento.

A partir de esta recreación, según los antecedentes históricos disponibles[9], se pueden plantear las siguientes consideraciones:

1. Este examen obligatorio supone evaluar la habilidad de todos los alumnos para dibujar, lo que en el contexto de la época equivale a reproducir en el plano un volumen lo más fielmente posible[10]. En otras palabras, las expectativas del profesor respecto al aprendizaje y rendimiento de los alumnos corresponden a la noción de dibujo que predomina en ese tiempo: a mayor exactitud, fidelidad y detalle en la reproducción del modelo, mejor era la evaluación. Por el contrario, aquellos estudiantes que no respondían adecuadamente a estas exigencias eran peor evaluados.

2. De la consideración anterior se desprende que, si efectivamente los maestros Petri o Arrabal evaluaban a los alumnos de acuerdo a las habilidades que demostraban en el examen, los resultados de la evaluación probablemente diferían entre aquellos estudiantes que cumplían plenamente con el encargo, los que respondían medianamente y los que lo hacían en forma deficiente. De ser así, a través del examen se entregaba una poderosa señal, que no sólo informaba al alumno sobre su desempeño respecto a las habilidades examinadas en esa ocasión, sino también al profesor. En otras palabras, mediante esta forma de evaluación, tanto el docente como el alumnado, tenían la posibilidad de corroborar formalmente sus aciertos o fracasos, de acuerdo a los parámetros de referencia establecidos para el examen.

9 Idem.

10 En este caso pudo haber sido un modelo geométrico u ornamental, o tal vez la reproducción de una figura de origen grecorromano.

Independientemente de si estamos de acuerdo o no con el sistema de exámenes, o si aprobamos los contenidos y métodos de enseñanza que se empleaban en la Academia de San Luis, es importante reconocer el hecho de que, ya en 1797, la evaluación era considerada necesaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje del dibujo. Más aún, a juzgar por los antecedentes disponibles, al parecer, este "rito" era más importante que en la actualidad.

Como veremos más adelante, en nuestra época ha existido la tendencia a subestimar el rol de la evaluación en la enseñanza del Arte o, lo que es peor, cierta ambigüedad respecto a las señales que se le entregan al alumnado, bajo el supuesto, por ejemplo, de que todos deben ser "bien evaluados" aunque no necesariamente cumplan los requisitos o tengan los méritos. Esta tendencia se puede apreciar en los promedios de notas, en los cuales, por lo general, la distancia entre un rendimiento sobresaliente, bueno, regular o deficiente no se refleja de un modo adecuado, es decir, mientras los mejor evaluados corresponden a un 7, los más deficientes pueden obtener nota 5 ó 4 .

3. El hecho de que los exámenes hayan sido públicos también es un antecedente digno de ser destacado. Significa que el trabajo, tanto del alumnado como del profesor, es observado por una audiencia externa que, aunque no evalúa, participa en calidad de testigo del proceso. Dicho de otra forma, la evaluación no queda circunscrita al ámbito de la sala de clases sino en el dominio público, lo cual debería garantizar mayor transparencia y equidad.

Ciertamente no es fácil implementar un sistema de evaluación con observadores externos. Sin embargo, dada la complejidad que suponen estos procesos en el ámbito de las artes, puede ser interesante diversificar las instancias en las cuales se evalúa, de modo que sean más los ojos que aprecian y valoran[11].

11 Un sistema de evaluación en Arte y Diseño que incluye examinadores externos es el del Bachillerato Internacional.

El Instituto Nacional, inaugurado en 1813, fue el heredero natural de la Academia de San Luis y de las iniciativas educacionales que surgieron a comienzos del siglo XIX. La enseñanza del dibujo en esta institución no sólo era obligatoria para los artesanos y artistas, sino también para los médicos, los fabricantes y militares. Tanto es así que "el examen de dibujo era considerado indispensable para pasar a las ciencias naturales y exactas"[12].

En un contexto donde no existía la fotografía y las imágenes debían ser representadas mediante el dibujo, no es de extrañar que este requisito haya sido considerado obligatorio para ingresar a otras áreas.

El sistema de exámenes públicos se irá consolidando progresivamente, lo cual se evidencia en la información que ofrece la prensa de la época. Por ejemplo, el diario *La Clave de Chile* publicó, en 1829, un artículo sobre el Establecimiento de Niñas de la Señora Mora, donde se señala que:

"En el examen se expusieron también á la vista de los espectadores, que lo eran el Exmo. Señor vice- Presidente de la República, el Señor Jeneral Blanco Encalada, otros funcionarios públicos, y las familias de las alumnas, excelentes dibujos, bordados y obras de mano del mejor gusto, ejecutadas por ellas en las horas de recreo"[13].

El año 1832 se registra otra información vinculada a la evaluación de la enseñanza de las artes. Esta vez se trata del Colegio de Madame Versin. En ella se alude a los exámenes públicos y a las celebraciones con ocasión de alguna fiesta nacional. En la crónica del diario *El Araucano* se escribe:

"...en el dibujo se han notado progresos admirables. En la noche del 10 hubo un brillante concierto en que las alumnas ejecutáron con perfección elegantes trozos de música vocal é instrumental haciendo deliciosa la noche para la numerosa concurrencia de que la casa estaba llena. La noche del 11 determinada para el ejercicio de bailes

12 Errázuriz, L., (1994), *op. cit.*, pag.28. (Las referencias históricas son citadas en este documento conforme a los escritos de la época)
13 La clave de Chile, *N° 70. Santiago, jueves 15 de enero de 1829.*

que las señoritas desempeñaron primorosamente, estaba también destinada para la distribución de premios. Con este objetivo asistió S. E. y de su mano recibieron las alumnas lo que la digna directora preparó al mérito de las que se distinguiéron"[14].

En 1833 otro establecimiento educacional, esta vez el de los señores Zapata, informa sobre los resultados de la evaluación en uno de los principales periódicos de la época: El texto publicado en *El Araucano* es el siguiente:

"En los exámenes públicos que tuvieron lugar los días 1º y 2 del presente mes se distinguiéron por su buen desempeño:

En la de Dibujo.

Ramon Gonzalez.

Felix Aurelio Luna.

Manuel Hurtado

Alejandro Moyano

Francisco de Paula Rodriguez"[15].

Es interesante constatar que, desde el siglo pasado, la evaluación de la enseñanza artística se ha relacionado con festividades, premiaciones y reconocimientos públicos. Algunas implicancias de esta práctica, que todavía tiene alguna vigencia, pueden ser las siguientes:

- Los trabajos presentados en el marco de celebraciones escolares tienden a exigir mayor dedicación por parte del alumnado y del profesor(a), lo cual puede contribuir a mejorar su calidad.

- Los trabajos suelen estar dirigidos y/o condicionados de un modo más evidente para responder a los contenidos de estas celebraciones y a las expectativas del público que las frecuenta, el cual, en su gran mayoría, está constituido por adultos. Esta

14 Errázuriz, L., (1994), op. cit., p. 33.
15 El Araucano. *Nº 160, 5 de octubre de 1833, pág.4.*

situación puede desvirtuar la naturaleza de la enseñanza y de la evaluación, de acuerdo a las nociones de arte que manejan los adultos y a los gustos predominantes de los distintos grupos sociales.

– Por lo general se evalúan productos más que procesos, ya que en estos eventos, tradicionalmente, se privilegia la idea del trabajo final, "bien terminado" para ser exhibido. Este enfoque de la evaluación y sus posibles consecuencias serán analizadas más adelante.

– Los premios, que constituyen un reconocimiento e incentivo al trabajo de los mejores alumnos(as), también pueden implicar una fuente de polémica, envidia y frustración. Sin discutir la validez de esta premisa, cabe al menos señalar que, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, en la actualidad se tiende a premiar a los mejores compañeros(as), deportistas, científicos, entre otros. Poco se reconoce públicamente la excelencia artística, lo cual no sólo representa un menoscabo para el alumnado que se destaca en esta área, sino también una clara señal respecto a las prioridades que se valoran en la institución escolar[16].

La evaluación de la enseñanza del dibujo mediante exámenes tuvo, al parecer, plena vigencia en las principales instituciones educacionales del siglo XIX. Una vez más, esta práctica se verá corroborada, en 1848, en la Escuela de Dibujo de la Cofradía del Santo Sepulcro, donde los alumnos también "debían rendir exámenes públicos ante autoridades de gobierno, las cuales en más de alguna ocasión premiaron a los estudiantes distinguidos. Otra forma en que las autoridades reconocieron los esfuerzos realizados en esta escuela, consistió en adquirir los mejores trabajos para estimular a otros alumnos a estudiar dibujo lineal"[17].

En el caso de la Escuela de Artes y Oficios –institución fundada en

16 El sistema escolar, como institución social, reproduce y/o proyecta los valores y prioridades de la sociedad. Este tema ha sido abordado extensamente por autores tales como: B. Berstain, E. Eisner.
17 Errázuriz, L., (1994), op. cit., p. 51.

1849, donde se formaban artesanos cuyas edades fluctuaban entre los 15 y los 18 años– tanto la enseñanza del Dibujo como de la Música debían ser examinadas anualmente.

Con este propósito, el reglamento estipulaba que este acto debía tener "la mayor publicidad posible, convidar a profesores y personas inteligentes, dando además un aviso en los periódicos para que asistan los que quieran". En cuanto a los examinadores, se estipula que estos "tendrán tres votos: de distinción, de simple aprobación i de reprobación. La mayoría determinará el grado que debe señalarse al alumno, i en caso de empate decidirá el Presidente"[18].

Aquellos alumnos que hubiesen sido reprobados en el examen podían presentarse nuevamente en las tres primeras semanas de cuaresma, para ser incorporados en las clases subsiguientes.

Por su parte, los premiados recibían libros, estuches de instrumentos, correspondientes al oficio en que se hubiera destacado el alumno y un diploma distintivo para ser colocado en el brazo izquierdo.

Cabe señalar que el reglamento que regía la Escuela de Artes y Oficios no sólo ratifica el carácter público de los exámenes, sino también da cuenta de un procedimiento de valoración mediante votos otorgados por los examinadores (distinción, aprobación y reprobación), que representa una modalidad para expresar la evaluación. También es necesario destacar la posibilidad de repitencia de exámenes, lo cual, probablemente redujo los niveles de deserción y fracaso del alumnado.

La evaluación de los ramos técnicos: el dibujo

Durante las primeras décadas del siglo XX se plantearon diversas consideraciones respecto a la evaluación de la Enseñanza Artística, las que resumimos a continuación para ilustrar la poca relevancia que se le asignaba a este proceso, en comparación con el régimen

18 Reglamento de la Escuela de Artes i Oficios. *pag. 7*

de exámenes y premiaciones imperante en el siglo XIX.

El año 1912, en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, el profesor Gaspar Moll, luego de hacer referencia a la importancia conferida a la enseñanza del dibujo en los congresos de París, Dresden, Berna y Londres, sugirió, entre otras recomendaciones, que el examen de Dibujo fuera válido[19]. Esto implica que los alumnos debían rendir un examen que no era reconocido para su promoción anual. La polémica sobre esta medida y sus posibles consecuencias no son difíciles de imaginar.

¿Qué importancia le puede atribuir el alumnado a un examen si su resultado no es considerado parte del sistema general de promoción?

La respuesta a esta interrogante se puede encontrar en la historia de la Educación Artística, no sólo a nivel nacional, también en el ámbito internacional. Cada vez que la enseñanza del Arte ha sido marginada del sistema de evaluación o promoción escolar –aun cuando se mantenga una especie de "simulacro de evaluación"– las consecuencias han sido lamentables, no sólo por cuanto esta medida constituye un tratamiento discriminatorio en relación con las otras áreas del currículo, sino también porque institucionaliza formalmente una diferenciación odiosa entre asignaturas de primera y de segunda categoría.

Los alumnos aprenden desde la niñez, rápidamente, los códigos y/o señales que envía el sistema educacional. En efecto, si la evaluación de una asignatura tiene sólo valor nominal, su estatus es considerado menor. Por el contrario, si la evaluación de una asignatura influye en el proceso de medición del rendimiento y promoción escolar su importancia es considerada mayor.

Sin embargo, a lo largo de la historia de la Educación Artística, en no pocas ocasiones, se ha planteado que las Artes no deberían ser evaluadas, probablemente desconociendo las implicancias que esta

19 El Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria. *Octubre y Noviembre de 1912. pag. 491.*

medida ha tenido en la configuración de su estatus. Por ejemplo, en un artículo titulado La Educación Estética en las Escuelas, publicado en 1918, se hace el siguiente planteamiento:

"No se hará del arte una materia de exámen, ni una lección para aprender segun testos o notas; pero se podrá sacar, a veces, partido mui útilmente para las lecciones de redacción, de observaciones de carácter estético hechas en clase (valiéndose de estampas) o en escursión"[20].

En otras palabras, el autor de la cita plantea una visión más bien romántica de la Enseñanza Artística, ignorando su dimensión cognitiva, excepto para ser utilizada ocasionalmente como un medio auxiliar de otros aprendizajes.

Alberto Mandujano, uno de los maestros más influyentes de esa época[21] planteó, en 1919, la necesidad de reconsiderar la situación de los llamados "ramos técnicos" en la enseñanza secundaria. Entre las medidas que propuso, con el objeto de "levantar el nivel moral de estas asignaturas"[22], está el adoptar para la enseñanza secundaria el siguiente cuadro de coeficientes:

	Puntos		Puntos
Castellano	80	Filosofía	40
Idiomas	70	Relijión i moral	20
Matemáticas	70	Dibujo	30
Historia	40	Trabajos Manuales	30
Jeografía	40	Jimnasia	30
Ciencias	50	Canto	20
Física	50	Caligrafía	20

20 Revista de Educación Nacional, *Junio y Julio de 1918, pág. 236.*
21 Errázuriz, L. (1994), Luis, op. cit., p. 114.
22 Revista de Educación Nacional, *Mayo y Junio de 1919, págs. 138 y 139.*

Química	50	Labores	20
Instrucción Cívica	30	Economía doméstica	30

El hecho de que Mandujano proponga a las autoridades este cuadro de coeficientes, confirma que la evaluación de los mal llamados ramos técnicos no era considerada para los efectos de promoción. En otras palabras, Mandujano intenta modificar esta situación mediante una propuesta que, manteniendo grandes diferencias en el valor que se les confiere a las distintas asignaturas, al menos reconoce la existencia de un coeficiente menor para el área artística.

Resulta interesante constatar la gran importancia otorgada, por ejemplo, a Castellano, Matemáticas y Ciencias, en relación con la modesta valoración que se propone para otras áreas.

¿Qué criterios, desde una perspectiva curricular, política o epistemológica, tendría en mente Mandujano para hacer esta propuesta?

¿En qué medida los coeficientes que sugiere este educador corresponden a los requerimientos de la sociedad de aquella época?

No es el objetivo de esta investigación intentar una respuesta a estas interrogantes. Sin embargo, conviene tener presente que, aunque la situación curricular ha variado a lo largo de este siglo, todavía subsisten grandes diferencias de estatus (ver Anexo 3).

El año 1927, mientras en Chile se continúa debatiendo acerca del diseño curricular y sus posibles consecuencias para los ramos técnicos, en España se publica un pequeño texto dirigido a las maestras, cuyo título es "Examen y Clasificación de los Niños", el cual tal vez tuvo alguna divulgación en nuestro país.

Entre las pruebas que se proponen, para evaluar la habilidad que tienen los niños de seis años de hacer "comparaciones estéticas", figura la siguiente:

"Comparación estética. Se le presentan los dibujos (fig. 1.a) de las seis cabezas de mujeres, comparándolas dos a dos, preguntando: 'De estas dos figuras, ¿cuál es la más bonita?'. Ha de contestar bien a las tres comparaciones para considerar resuelta la prueba"[23].

Sin duda, el ejemplo da cuenta de la precariedad con que se abordó el tema de la evaluación, al menos en esta publicación. En efecto, las figuras son muy básicas, al límite de ser burdas. Sin embargo, más allá de constatar esta precariedad, el ejercicio refleja y/o proyecta estereotipos respecto a lo que se considera "bello o feo" en el contexto de la época.

En Chile, el mismo año (1927) se promulga el reglamento de exámenes de enseñanza secundaria, en el cual se establecen tres grupos de asignaturas con sus respectivos coeficientes de importancia:

23 Rodríguez, M. Angel. (1927). Examen y Clasificación de los Niños. *Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid. págs. 23 y 24.*

"A. Grupo Humanista:

Castellano	5
Filosofía	4
Historia y Geografía	4
Educación Cívica	4
Francés	4
Inglés, Alemán, Italiano y Latín	4

B. Grupo Científico:

Matemáticas	5
Ciencias Naturales	4
Física	4
Química	4

C. Grupo Técnico:

Dibujo	4
Trabajos Manuales	3
Caligrafía	3
Gimnasia	3
Canto	3
Labores Femeninas	3
Economía Doméstica	3

Los grupos de asignaturas tendrán los coeficientes que se expresan:

A. Grupo Humanista	5
B. Grupo Científico	5
C. Grupo Técnico	4"[24].

Este nuevo reglamento de instrucción secundaria significó un progreso para la enseñanza de las artes agrupadas en los "ramos

24 Donoso, Ricardo. (1937). Ministerio de Educación Pública. República de Chile. Recopilación de Leyes Reglamentos y Decretos Relativos a los Servicios de la Enseñanza Pública. *pág. 304.*

técnicos", por cuanto se les reconoció oficialmente un coeficiente de importancia. De esta forma, se acogen en parte las justas demandas que venían planteando diversos educadores, entre ellos Mandujano.

Respecto a los coeficientes, llama la atención la importancia que se le confiere a la enseñanza del dibujo, con lo cual se la ubica en una posición de mayor igualdad en relación con las asignaturas de los grupos humanista y científico.

Los exámenes del grupo técnico debían tomarse según la naturaleza de cada ramo. Por ejemplo, en Labores Femeninas y Economía Doméstica se podía exigir la elaboración de un pequeño trabajo para apreciar la habilidad de las alumnas. También se organizaban exposiciones de los trabajos realizados durante el año, lo cual permitía establecer una comparación con las calificaciones obtenidas en el examen.

En lo que respecta a la Educación Primaria, es interesante recordar algunas recomendaciones que se plantean al profesorado en el programa de estudios del año 1928, las cuales reflejan nuevas actitudes frente a la enseñanza del dibujo y al arte infantil[25].

"Este dibujo debe ser con tizas de colores; pero no hay que olvidar que en este caso, como en todo trabajo, hay que dejar campo abierto a la responsabilidad del niño; él solo crea y representa las cosas como las piensa y las siente. ¿Crítica? Sí. Pueden hacerla sus compañeros. El maestro sólo dará indicaciones, pero que eleven en el niño la confianza en sí mismo y nunca la depriman"[26].

Sin embargo, pese a estas sugerencias, el sistema de enseñanza de dibujo, aplicado en las primeras décadas de este siglo y sus procedimientos de evaluación, tuvo en no pocas ocasiones una influencia nociva para el desarrollo de la creatividad infantil.

Por ejemplo, el educador Armando Lira, el año 1942, refiriéndose a las cualidades expresivas del arte infantil, hace un planteamiento

25 *Errázuriz, L. Luis Hernán (1994), op. cit., cap. 123.*
26 Programas de Educación Primaria. *Santiago (1928), Establecimientos Gráficos "Balcells & Co. Santiago, pág. 15.*

que citamos en forma extensa, debido a la vigencia que todavía pareciera tener:

"En la escuela el educador no siempre está en condiciones de captar estas cualidades del dibujo infantil y a veces, inconscientemente, destruye su germen imponiéndole al niño su modo de ver y sentir. La destrucción de este impulso creador del niño es una pérdida lamentable para la sensibilidad humana y para el arte. Obligado a cambiar su modalidad en la expresión gráfica deviene imitador y su trabajo declina en el ambiente destructivo que le realza valores falsos. Este proceso de decadencia no es antojadizo; son muy comunes los dibujos inexpresivos que a menudo vemos ejecutados en la escuela con técnica aprendida o impuesta"[27].

Han pasado cerca de sesenta años desde que Lira escribió este artículo. Sin embargo, todavía es posible observar actitudes similares en no pocos establecimientos educacionales. Por ejemplo, niños dibujando con plantillas o copiando figuras estereotipadas, por lo general en pequeños formatos y con lápiz grafito. Obviamente, esta tendencia refleja, en buena medida, las actitudes del profesorado, sus nociones y/o (seudo) concepciones de las artes y de la educación artística, las cuales se proyectan en los sistemas de enseñanza y evaluación.

No obstante las limitaciones y problemas que se van presentando a lo largo de la historia de la enseñanza artística, la reforma educacional de 1929 y su correspondiente reglamento de evaluación irán modificando gradualmente el panorama de los "ramos técnicos". Esta tendencia se puede apreciar, por ejemplo, en un artículo titulado "Los Ramos Técnicos en la Nueva Educación": El concepto absurdo que de ellos se tiene va lentamente desapareciendo de nuestra mentalidad"[28].

Esta visión es corroborada por el profesor Enrique Gerias, quien el año 1944 plantea que "la asignatura de dibujo y educación estética

27. *Lira, Armando. (1942).* Psicología artística del niño. *Revista de Educación N° 7, Mayo 1942.*
28. *Licopán M. (1943).* Los Ramos Técnicos en la Nueva Educación. *Revista de Educación N° 18, págs. 24 y 25.*

ha evolucionado enormemente en los últimos años. Las horas ya no se concretan a realizar dibujos libres.... En cada clase y en cada lámina se aprende un concepto, un conocimiento y una apreciación del arte y de la estética, sobre todo en el segundo ciclo"[29].

El mismo Gerias, sin embargo, piensa que la división del currículo de la educación secundaria, ha ido formando un largo "complejo de clase respecto a la cultura", cuya raíz se encuentra en la "ignominiosa diferencia que existe entre los ramos de los grupos A y B en relación con el grupo C". Este planteamiento se resume en el siguiente comentario del autor:

"Mientras las materias científicas y humanísticas tienen igual consideración, las técnicas se debaten casi aisladas y en orden muy inferior, tanto para el valor de las notas de calificaciones, como por la no repetición de exámenes de aquellos alumnos reprobados en aquellas asignaturas. Esta enorme desigualdad es aprovechada por los niños para no estudiar y no darle importancia, ya que, a veces hay alumnos que ni siquiera se presentan a exámenes finales, por que saben que no repiten el examen ni menos el curso. Ellos pierden el interés por el ramo y, por lo tanto, surge un menosprecio por la música y el arte plástico"[30].

A partir de esta cita, podemos resumir la situación de los "ramos técnicos" respecto a la evaluación en los siguientes términos: la evaluación (su enfoque y estatus) constituye un factor determinante en la formación de las actitudes y percepciones que se tienen de las distintas áreas del currículo. Como decíamos al iniciar este capítulo, existe una estrecha relación entre el estatus que se le asigna a la enseñanza del Arte y la importancia que se le confiere a la evaluación: cuando éste es optativo, su evaluación es menos relevante o viceversa.

Al concluir este período, marcado por reclamos y reivindicaciones,

29 *Gerias Enrique (1944)* Aspectos de la Educación Estética en el Liceo y la Reforma Educacional. *Revista de Educación Nº 20, pág. 15.*

30 *Gerias E. (1944), op cit*
Años más tarde, el prof. Gerias vuelve a la carga con otro artículo para cuestionar la irracionalidad del reglamento de exámenes y promociones. Esta vez, para intentar persuadir a las autoridades, se planteará desde una perspectiva más antropológica y epistemológica. Ver: El Reglamento de Exámenes y Promociones, Revista de Educación, Nº 41, 1947, págs. 62 y 63.

cabe destacar una recomendación hecha al profesorado sobre la evaluación, en el programa de Dibujo de 1952:

"En la corrección de los trabajos de los alumnos, el educador deberá mostrar bondad, fineza y tacto para no herir la susceptibilidad del discípulo, al señalarle las diferencias y errores de su dibujo. Cuando un grupo numeroso de niños haya incurrido en los mismos defectos, el profesor pensará, ante todo, en la responsabilidad que le pueda caber por explicación insuficiente, premura de tiempo o falta de ilustraciones acerca del tema"[31].

La evaluación de las Artes Plásticas

Con el cambio de nombre de la asignatura de Dibujo a Artes Plásticas, proceso que se consolidó en la década de los 60 durante la Reforma Educacional impulsada por el gobierno del Presidente Eduardo Frei M. (Ver Anexo 3), se inició una nueva era en la evaluación de la enseñanza del Arte.

A diferencia de lo ocurrido en épocas anteriores, esta vez no sólo se propone un reglamento, sino también se sugieren orientaciones y formas concretas de evaluación. En otras palabras, con los nuevos programas de Artes Plásticas de 1968, por una parte, se fundamenta la importancia que debe tener la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por otra, se definen criterios y habilidades para facilitar su aplicación.

Debido a que en el contexto educacional de esa época predominaba una tendencia conductista, la evaluación estaba destinada a medir el logro de "conductas deseables", algunas de las cuales, como veremos más adelante, son bastante discutibles, inadecuadas o inviables, desde la perspectiva de la enseñanza del Arte. Esta tendencia se manifiesta de un modo evidente en la siguiente afirmación, hecha en el Programa de Artes Plásticas,

31 *Ministerio de Educación Pública, (1952), Programa de Dibujo, en:* Programas de Estudio del Primer Ciclo de Humanidades, *Dirección General de Educación Secundaria, Imprenta Nascimento. Santiago. pág. 187.*

del 2º ciclo de Educación Básica (5º a 8º año):

"La evaluación es el instrumento para auscultar la marcha de ese proceso educativo, detectar el grado de desarrollo conductual que va ocurriendo. Para que tenga validez debe ser asimismo un proceso continuo, permanente, integral que registre cambios de conducta. Importa más que la simple calificación de un individuo o grupo, el cambio o logros que el alumno adquiere; en su otro aspecto, la evaluación debe tener una técnica sujeta a medidas que permitan a nivel de clases, cursos o individuos medir en algún sentido lo que efectivamente ha asimilado el alumno en su aprendizaje. La evaluación sitúa la realidad dentro de una escala de valores objetivamente señalados y debe estar en función de ellos"[32].

Esta declaración, que prácticamente constituye una especie de manifiesto apologético del conductismo, merece algunos comentarios:

1. La educación artística supone el desarrollo de un conjunto de habilidades y talentos, el aprendizaje de técnicas, así como la exploración, creación y apreciación en torno a los lenguajes del arte. La evaluación de estos procesos de desarrollo implica diversos grados de complejidad y de factibilidad.

2. Este proceso de enseñanza y aprendizaje involucra una dimensión objetiva y una subjetiva. Por ejemplo, la teoría del color, el dibujo de la perspectiva y la enseñanza de técnicas pueden ser evaluados de acuerdo a parámetros bastante objetivos, por cuanto existen conocimientos y convenciones que los reconocen como tales. En consecuencia, respecto a este nivel, como señala el programa de 1968, se puede "medir en algún sentido lo que efectivamente ha asimilado el alumno en su aprendizaje".

3. La dimensión subjetiva involucra aquellos aspectos que dicen relación con la vida personal, los sentimientos, emociones y, en definitiva, las percepciones del mundo que cada individuo va construyendo, de acuerdo a su experiencia familiar, sus creencias,

32 Programas de Estudio de Artes Plásticas, *(1968), Revista de Educación Nº 12, Noviembre de 1968, 2º volumen.*

y las influencias del medio socio-económico cultural. Como veremos en la segunda parte de esta publicación, el desarrollo de esta dimensión, que representa uno de los principales objetivos de la enseñanza artística, no puede ser fácilmente detectado según "el grado de desarrollo conductual que va ocurriendo"[33]. Sin duda, este aspecto requiere de un enfoque más complejo de la evaluación, lo cual supone integrar diversas estrategias y procedimientos para intentar una aproximación lo más objetiva posible.

En consecuencia, la principal amenaza de este enfoque conductista consiste en reducir la enseñanza del Arte a aquellos aspectos que son medibles desde una perspectiva empírica. Dicho en otras palabras, con el propósito de hacer más "racional y científica" la evaluación, se enfatizan objetivos y contenidos que son cuantificables. Los riesgos de esta tendencia, que afortunadamente tuvo poco impacto en nuestro país, son enormes[34].

En el programa de 1968 se advierte la complejidad de este problema, prueba de ello es que se plantean un conjunto de recomendaciones que el profesorado debería tener presente, por cuanto "no siempre es fácil llegar a una evaluación objetiva no condicionada por la personalidad del maestro":

"El campo de la evaluación se presenta vasto, por lo tanto, el reunir evidencias sobre la conducta del alumno, el llevar un registro de sus actividades, un archivo sobre rasgos relevantes de su personalidad, el realizar encuestas, entrevistas con el niño y sus padres, los diarios de vida, autobiografías, etc., son medios que permiten evidenciar los resultados. Este trabajo requiere una participación activa de todas las personas que intervienen en el proceso. La cooperación de compañeros, padres, etc. no se puede desechar.

Estas actividades tan complejas deben ser planeadas, realizadas

33 Idem.

34 Uno de los autores que más ha trabajado este tema es Elliot Eisner. Algunos de sus artículos al respecto son:
Eisner, Elliot, (1978). The Impoverished Mind. *Educational Leadership, 35, May.*
Eisner, Elliot, (1993). Why standards may not improve schools. *Educational Leadership, 50(5), February, 22-23.*

en función de metas sobre la base del conocimiento del grado presente de la conducta del alumno que permita encauzar su "hacer" hacia la consecución de los cambios deseables"[35].

En síntesis, de acuerdo a este enfoque, el profesor debía orientar su evaluación en función de las conductas deseables, para lo cual era necesario aplicar pruebas que midieran los cambios conductuales producidos, elaborar ítemes de diversos niveles de dificultad, "sin apartarse de las conductas deseables...".

Para llevar a cabo esta evaluación, en el citado programa se recomienda tener presente aspectos tales como:

- La expresión creadora, la originalidad, riqueza y expresión del colorido; la composición sobre la base de la línea y color en la forma; la adaptación del material a la expresión formal desde el punto de vista técnico, aspectos que se reconocen como "de muy difícil evaluación objetiva". Sin embargo, también se afirma que "es posible evaluarlos mediante la elaboración de pautas de observación que consideran los puntos enunciados".

- La aplicación de pruebas objetivas sobre la base de ítemes de selección múltiple y alternativa, analogías, términos pareados, completación de frases, etc.

Respecto a las habilidades que habría que tener presente en la evaluación, se destacan:

- Reconocer diferentes manifestaciones plásticas, formas estilísticas, etc.

- Usar adecuadamente instrumentos y técnicas.

- Apreciar intereses, ideales, valores y actitudes relacionados con las Artes Plásticas. Para ello, se recomienda la prueba tipo ensayo, la elaboración de pautas-guías de observación, encuestas, entrevistas, inventarios de intereses, de actitudes y de apreciaciones.

35 Programas de Estudio de Artes Plásticas, (1968), Op. cit., pág. 251.

Por último, se aconseja que en cualquier situación de evaluación, el profesor ponga todo el interés y esfuerzo posibles para lograr reducir el grado de subjetividad de las pruebas que realice, abarcando todos los aspectos relevantes que digan relación directa con las conductas deseables.

Una visión más abierta y flexible de la evaluación es la que se propone, el año 1969, en el Programa de Artes Plásticas, de segundo año de Enseñanza Media:

"Toda expresión deberá ser valorada de acuerdo a la originalidad y novedad que presenta, más que por la aplicación de recursos técnicos, los cuales podrán ser superados mediante la práctica. La valoración y crítica de todo trabajo deberán tener un carácter constructivo, elogiando en primer lugar los resultados positivos, para que ello signifique un estímulo y un justo premio al esfuerzo realizado, los aspectos negativos serán señalados, posteriormente, de tal manera que el alumno analice y observe sus deficiencias, a fin de autocorregirse y superarse en sus futuras realizaciones"[36].

Es necesario señalar que, a lo largo de la historia de la enseñanza artística, esta es la primera vez que un documento del Ministerio de Educación le atribuye tanta importancia a la originalidad. De esta forma, los aspectos técnicos, que eran considerados fundamentales en la práctica educacional del pasado, pasan a ser secundarios, al menos en el discurso teórico de la nueva propuesta.

El año 1981, en un documento elaborado por el Departamento de Artes Plásticas para la Educación Media[37], correspondiente al Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación, se sugieren procedimientos e instrumentos de evaluación que nuevamente reflejan las tendencias de la época. Esta vez se trata de distintas formas de evaluación que intentan ser transferidas al territorio de la enseñanza del Arte. Se trata de la "evaluación diagnóstica", la "evaluación formativa" y la "evaluación acumulativa",

36 Programa de Artes Plásticas, 2º Año de Enseñanza Media, *Revista de Educación Nº 14, Marzo 1969, pag. 51.*

37 *Fischer Doris y otros autores, (1981).* La Expresión a Través del Volumen. *Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas, Doc. nº 21.759, pág. 5.*

para las cuales se sugiere la aplicación de distintos cuestionarios que debían responder los alumnos. A continuación se ejemplifica cada una de estas modalidades, según lo planteado en el documento:

Evaluación diagnóstica: intenta medir "las conductas de entrada de los alumnos en el hacer plástico para que enfrenten de un modo más objetivo la etapa de desarrollo". Esta idea es planteada en el documento en los siguientes términos:

"Una vez realizada la autoevaluación del alumno y la evaluación hecha por el profesor utilizando el mismo instrumento, este último debe confrontar ambas respuestas, el resultado de ello le permitirá obtener información sobre las conductas de entrada específicas con respecto a la capacidad de análisis que los alumnos poseen, lo que le permitirá también enfrentar con una amplia y más objetiva información la etapa de desarrollo"[38].

Evaluación formativa: tiene como finalidad "retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje y evitar así el fracaso final", tanto de los alumnos como del profesor. De esta forma, se puede ir monitoreando el proceso de evolución y desarrollo alcanzado por los alumnos. Con este propósito, antes de colocar la calificación final de cada trimestre, se sugiere aplicar cuestionarios, considerando las características propias del material utilizado, así como los procedimientos y técnicas empleadas.

Evaluación acumulativa: está destinada a la etapa de integración o síntesis:

"Los procedimientos de evaluación de esta etapa son semejantes a los de la etapa de diagnóstico, con la diferencia fundamental, que los instrumentos deben ser utilizados por los alumnos para emitir juicios de valor..."[39].

38 Op. cit., pág. 5.
39 Op. cit., pág. 6.

Algunos comentarios en relación con esta propuesta:

- Primeramente, hay que destacar la importancia que tiene incorporar la participación del alumnado mediante la autoevaluación. Aun cuando esta modalidad no fue concebida en el programa para que tuviera valor a través de una nota, en la ponderación de las calificaciones, puede constituir una valiosa fuente de información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- La diversificación de las modalidades de evaluación (diagnóstica, formativa y acumulativa) le confiere mayor importancia a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual significa que el objetivo de la evaluación no consiste únicamente en medir resultados o productos finales.

- Sin embargo, las modalidades de evaluación que se proponen (especialmente la diagnóstica), parecen más adecuadas para "medir" aspectos técnicos, conceptuales y analíticos que el proceso de creación artística propiamente tal. En efecto, la creación de las artes involucra, entre otros aspectos, el desarrollo de un pensamiento divergente y la participación activa de ideas, sentimientos y emociones. Por lo tanto, dada la naturaleza única de estos componentes, especialmente el carácter subjetivo de los últimos, no parece posible y tampoco conveniente intentar "medir o determinar conductas de entrada", excepto que se trate de categorías que involucren en términos generales los componentes mencionados. Por ejemplo, algunas interrogantes que se podrían formular, tanto el profesor como el alumno, son las siguientes: ¿En qué medida el trabajo es creativo? ¿Qué aspectos de la obra dan cuenta de un enfoque personal, expresan o reflejan sentimientos, emociones e ideas?

Ese no es el caso de las preguntas planteadas en los cuestionarios producidos por el Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación, por cuanto éstas presuponen ciertas categorías específicas, que parecieran responder

a nociones o (seudo) conceptos de la creación artística bastante discutibles. Con el objeto de ilustrar este punto, a continuación se citan y comentan algunos ejemplos:

"¿Utilizó un volumen compacto o bloque correctamente elaborado para la construcción de su escultura?

¿Hay equilibrio físico y visual entre volúmenes compactos y vacíos?

¿Hay variedad en la aplicación de superficies lisas y texturadas?

¿Logró limpieza en la ejecución de su trabajo?"[40].

Ciertamente, la categoría "correctamente elaborado" así como las nociones de "equilibrio", "variedad" y "limpieza" son altamente discutibles en el ámbito artístico, especialmente en el contexto del arte contemporáneo. Esto se evidencia con claridad en la riqueza y diversidad de las formas de expresión artísticas del siglo XX, donde coexisten artistas tan distintos como Piet Mondrian y Jackson Pollock, Kasimir Malevich y Joan Miró, por nombrar algunos.

La deducción que se desprende del planteamiento anterior no es que cualquier acto de expresión puede ser considerado como una obra de arte, tampoco que no existan parámetros para evaluar con cierta objetividad la enseñanza artística. Se trata más bien de reconocer que hay múltiples formas de crear arte, distintos estilos y lenguajes y que, por lo tanto, cada uno de ellos debe evidenciar su propia consistencia a la hora de valorar sus méritos.

La evaluación de las Artes Visuales

La reforma educacional impulsada a partir de la segunda mitad de la década de 1990 por el Ministerio de Educación, representó un cambio significativo de enfoque para la Educación Artística, el cual no sólo se reflejó en la modificación del nombre de la asignatura, de

40 Op. cit., págs. 9 y 10.

Artes Plásticas a Artes Visuales, sino también en las nuevas propuestas metodológicas y orientaciones para su evaluación. Así, por primera vez en la historia de la enseñanza del Arte en Chile, se incluyó en los programas de estudio un anexo dedicado específicamente al tema.

Con el objeto de mejorar la práctica pedagógica y, de esta forma, facilitar y hacer más consistente los procesos de enseñanza y aprendizaje del arte, se propusieron diversos criterios y modalidades de evaluación. Un aspecto que llama la atención, al comparar con programas anteriores, es la mayor importancia que se le asigna al rol del alumno(a) y sus "diferencias individuales" en los procesos de evaluación, lo cual se refleja en la pauta de autoevalaución y en algunas de las siguientes recomendaciones:

"a. Dar a conocer los objetivos fundamentales con el máximo de claridad posible.

b. Clarificar en forma constante lo que se espera de las unidades.

c. Informar oportunamente sobre los distintos procedimientos para evaluar, con su respectiva ponderación.

d. Aplicar procedimientos de evaluación que correspondan a los objetivos, contenidos y actividades.

e. Reconocer distintos talentos y habilidades y generar los espacios para su evaluación.

f. Poner énfasis en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes más que en los productos finales.

g. Diversificar las modalidades de evaluación para interpretar y valorar, desde diferentes puntos de vista, el proceso de enseñanza y aprendizaje"[41].

Como se puede apreciar, estas orientaciones buscan, por una parte, aumentar el nivel de información del alumnado respecto a cuáles

41 Programa de Estudio Primer Año Medio, Artes Visuales. *Ministerio de Educación, 1998, p. 55.*

son las habilidades que se quieren desarrollar y, por otra, hacer más consistente la relación entre los procesos de enseñanza y las modalidades de evaluación.

Otro aspecto que resulta interesante en el enfoque de esta reforma son los criterios que se proponen para la evaluación. Al respecto, se mencionan los siguientes:

- "Interés y motivación por la creación e investigación artística.
- Habilidad para observar, registrar e interpretar.
- Habilidad para expresar ideas y sentimientos visualmente.
- Habilidad para plantear juicios estéticos.
- Habilidad técnica.
- Habilidad para trabajar cooperativamente"[42].

Estos criterios se desglosan en indicadores dispuestos en niveles crecientes de logro, ofreciendo al profesor una escala descriptiva para contrastar el desempeño de sus alumnos de acuerdo al estado de avance de cada uno. Por ejemplo, en relación con el criterio 2, "Habilidad para observar, registrar e interpretar", se sugieren los siguientes indicadores:

"a. Observa con rigor y destreza. Puede ver y registrar detalles relevantes seleccionando aspectos fundamentales. Responde en forma sensible y es capaz de reconocer formas, estructuras, texturas, etc.

b. Puede registrar atentamente, obteniendo buenos resultados. Tiene cierta habilidad para responder en forma sensible y selectiva.

c. Puede registrar con cierto rigor, pero le falta mayor aptitud y sensibilidad en la capacidad de observación e interpretación.

d. Le falta habilidad para registrar lo observado e interpretarlo de un modo sensible y selectivo.

42 Idem.

e. Tiene gran dificultad para registrar lo que observa, para ver y/o coordinar la relación ojo-mano. Mira habitualmente con poca sensibilidad"[43].

La ponderación y uso de los criterios, es decir, su importancia y aplicación depende de los objetivos, contenidos y habilidades propuestos, así como de las prioridades pedagógicas que se desea reforzar. A partir de este enfoque, uno de los grandes cambios que propone la reforma es la evaluación de diversas habilidades que cubren los dominios de creación, apreciación y crítica de las Artes Visuales, así como otros aspectos relacionados con actitudes y valores transversales.

Finalmente, cabe destacar las sugerencias que se proponen para evaluar diversos ámbitos de la enseñanza. Por ejemplo: carpetas y portafolios, historia del arte y apreciación estética, trabajos de investigación, presentación sobre un tema, visitas a exposiciones, otros.

Conclusiones

1. La enseñanza artística a nivel escolar ha sido evaluada en Chile a través de diversas modalidades a lo largo de su historia.

Durante el siglo pasado predominó el régimen de exámenes públicos, sistema mediante el cual, al final de cada año, se medía el rendimiento de los alumnos. Con este propósito, se sometía al alumnado a una prueba o ejercicio que, en el caso de Dibujo, generalmente, correspondía a la copia de un modelo que definía el maestro.

Las notas las asignaba una comisión que estaba formada por el profesor de la asignatura y por examinadores externos. Parte importante del proceso de evaluación, que en aquella época representaba un verdadero rito, consistía en la asignación de premios a los jóvenes más destacados en dibujo, quienes en no pocas

43 Idem.

ocasiones recibían el reconocimiento de la prensa y de las autoridades, en un contexto donde había muy pocos alumnos y sus logros artísticos podían llegar a ser "noticia". La naturaleza de esta evaluación estaba centrada, principalmente, en el reconocimiento de productos terminales, los cuales debían corresponder rigurosamente a los encargos hechos por el profesor.

Durante las primeras décadas del siglo XX, la enseñanza de las artes formó parte de los "ramos técnicos". Estas asignaturas podían ser evaluadas, pero no eran reconocidas formalmente como parte del sistema de promoción escolar, situación que, de acuerdo a las evidencias recopiladas, influyó de un modo negativo en la valoración de estos ramos y, probablemente también, en el rendimiento del alumnado.

A fines de la década de 1920 se estableció un coeficiente para los ramos técnicos, lo cual significó que su evaluación, aunque fue considerada de menor importancia que otras áreas, al menos fue reconocida como parte del sistema de promoción escolar.

La Reforma Educacional de los años sesenta propuso otro enfoque en la evaluación de las Artes Plásticas. Bajo la influencia del conductismo, se intentó medir objetivamente los aprendizajes del alumnado respecto a los objetivos planteados en los programas. Con el propósito de ayudar a los profesores a medir los logros de los alumnos, se diseñaron instrumentos, cuestionarios, nuevas estrategias y etapas de la evaluación.

De acuerdo a los antecedentes históricos que ha sido posible reunir, esta modalidad de evaluación no tuvo un impacto significativo en la práctica educacional, debido, en gran medida, a la dificultad que existió para ser implementada en el ámbito de la Educación Artística.

II. Existe una estrecha relación entre el estatus que se le asigna al área de arte en el currículo y la importancia que se le confiere a la evaluación: cuando éste es optativo, su evaluación es menos relevante o viceversa.

Consecuentemente, la evaluación de la enseñanza artística ha recibido diferentes estatus en los mecanismos de promoción, los cuales han ido variando de acuerdo a distintas épocas. Los indicadores que reflejan esta variabilidad son fundamentalmente su carácter obligatorio u optativo, el coeficiente de evaluación y sus posibles requisitos para otras áreas. Desde esta perspectiva, se pueden distinguir las siguientes situaciones que se dan a lo largo de la historia de la enseñanza del Arte (ver tablas del Anexo 3 para complementar la información):

La enseñanza del Arte ha sido considerada obligatoria u optativa. En ambos casos su ponderación ha variado, pudiendo ser igual o menor a las otras áreas.

Cuando la enseñanza del Arte ha sido considerada optativa, su evaluación no ha sido necesariamente un requisito obligatorio, es decir, en algunas ocasiones se ha evaluado y en otras no.

Por su parte, su evaluación no siempre ha sido considerada como un requisito de promoción. En otras palabras, las calificaciones no fueron necesariamente consideradas para aprobar la asignatura.

Para mayores antecedentes sobre la evaluación de la enseñanza del Arte en el sistema escolar chileno consultar el Anexo 2: Algunas definiciones sobre evaluación.

2

Actitudes, mitos y/o falacias en torno al Arte:

Implicancias en el contexto de la evaluación

Introducción

La Educación Artística a través de sus diversos niveles (producción de obras, teoría, apreciación y crítica), en buena medida contribuye a determinar la construcción social que hacemos del concepto de arte, condicionando las actitudes y moldeando las percepciones que tenemos hacia éste. Consecuentemente, distintas modalidades de enseñanza pueden dar origen a la formación de diversas nociones o (seudo) concepciones de las artes, contribuyendo de esta forma a estimular o inhibir el desarrollo cultural artístico de niños y jóvenes.

Dentro del panorama de la enseñanza, nuestro foco de interés es el de la evaluación, cuyo ejercicio no está fuera de las consideraciones planteadas más arriba. La evaluación de las artes y las concepciones que una sociedad elabora en torno a ellas están estrechamente relacionadas entre sí. En efecto, como se pudo constatar en el primer capítulo, las nociones que se tienen respecto de lo que son las artes en distintos períodos históricos y contextos socioculturales determinan las prioridades y propósitos respecto a por qué evaluar, qué evaluar y cómo evaluar. A su vez, esos métodos de evaluación van cimentando, a través de lo que se conoce como el currículum oculto[1], un sustrato de nociones acerca de lo que son las artes y cuál debe ser el modo de percibirlas.

Estas nociones que interactúan en la escuela, algunas de las cuales podrían ser consideradas seudo-concepciones, con frecuencia están obsoletas y se contradicen con el desarrollo que las Artes Visuales han evidenciado durante el siglo XX, produciendo así un sistema relacional complejo y conflictivo, lo que podríamos denominar como una visión escolarizante del arte. Evaluar sin cuestionar estos criterios implica no sólo la posibilidad de equivocar u oponer concepciones al real desarrollo de la producción artística contemporánea, sino también empobrecer la experiencia artística a que pueden acceder los niños y jóvenes.

1 *Ver por ejemplo:* The Three Curricula That all School Teach, *en: The Educational Imagination. Elliot Eisner, 1979, Macmillan Publishing Co., Inc., 1979.*

Hechas esta precisiones, es necesario revisar lo que se ha planteado sobre el tema desde distintas perspectivas (educacional, sociológica, estética, otras). Diversos investigadores han abordado, particularmente durante las últimas décadas, el asunto de las actitudes y opiniones que las instituciones sociales, las familias o las escuelas evidencian y difunden respecto del arte. Por ejemplo, Alfred Harris se aproxima al tema desde la óptica del sistema escolar; Juan Acha, partiendo de ese contexto, lo hace desde una perspectiva más sociológica. Por su parte, Graham Chaelmers, siempre en el terreno de la educación, hace su aporte con una mirada etnoantropológica, considerando problemas muy actuales, tales como género y diversidad étnica.

También haremos algunos planteamientos, apoyados en las consideraciones formuladas por dos autores, con relación a ciertas percepciones en torno al arte que son compartidas en términos más amplios. Uno de ellos es Jack Cross, cuyo aporte dice relación con las actitudes de la sociedad contemporánea hacia el arte. Por su parte, Katia Mandoki plantea una serie de mitos construidos socialmente, en torno a la creación y la apreciación artística. Varios de ellos pueden ser reconocidos dentro del contexto educacional y serán éstos a los que haremos alusión. Por último, señalaremos los puntos de encuentro de estos planteamientos a partir de algunos conceptos que reiteradamente aparecieron vinculados al fenómeno artístico.

Los autores que comentaremos en este capítulo se refieren al tema utilizando distintas nomenclaturas, por ejemplo: actitudes, falacias, problemas del canon artístico, percepciones y mitos. En cada caso mantendremos la denominación original.

Algunas actitudes que se proyectan a nivel escolar

Primeramente, abordaremos aquellas percepciones que parecieran estar más arraigadas dentro del sistema escolar, teniendo presente que éste, como institución social, es un reflejo de los mecanismos que operan dentro de la comunidad.

Alfred Harris, quien fuera Director del Departamento de Arte del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, describe las siguientes actitudes inadecuadas o nociones restrictivas que podrían estar aprendiendo los niños en las actividades artísticas realizadas en la escuela y en su respectiva evaluación:

- "Una pintura realizada en una hora y media es mejor que una realizada en media hora.
- Mientras más partes tiene una pintura, mejor es.
- Mientras más paciencia y cuidado físico se demuestre en un trabajo, mejor es.
- La calidad de un dibujo o pintura tomados de un modelo depende de qué tanto se parezca al modelo.
- Para apreciar arte hay que tener talento.
- El profesor de arte es un experto en todas las materias relacionadas con el arte"[2].

De aquí se desprenden algunas concepciones que determinan el valor otorgado a una obra, por ejemplo: esfuerzo, complejidad, pulcritud, imitación de la realidad. Como se pudo constatar en el capítulo referido a "La evaluación de la enseñanza del Arte en el sistema escolar chileno", varios de ellos no son ajenos a la historia de la Educación Artística en nuestro país, y se insertan tanto en el desarrollo de actividades en clase, como en los criterios de evaluación. Por ejemplo, en uno de los primeros establecimientos en que se impartía el ramo de Dibujo en nuestro país, la Academia de San Luis, se realizaban exámenes públicos en que los alumnos

2 *Harris, Alfred.* The Challenge of Art Education: The Role of the Teacher and the Role of the Student. Curriculum Issues in Art Education. *Volume 3. Pergamon Press, London, 1987.*

debían copiar un modelo lo más fielmente posible. Aun cuando ya han pasado casi dos siglos, no es raro ver todavía en las escuelas estudiantes dibujando con plantillas o siguiendo un estereotipo. Criterios tales como "correctamente elaborado", "equilibrio en la composición", "limpieza en el oficio", incluidos en pautas de evaluación, remiten a valoraciones desde el punto de vista de una factura que enfatiza el esfuerzo y la meticulosidad.

Algunas falacias que gravitan socialmente

Por su parte, Juan Acha, teórico y crítico de las Artes Visuales en América Latina, plantea cinco falacias que tanto en el interior del hogar, en el sistema escolar, como en el entorno social son transmitidas a niños y niñas para ser asumidas como verdades.

- "El arte es belleza y ésta, placer (...).
- El arte es un sentimiento y se privilegia a las sentimentalidades (las telenovelas).
- El arte es entretenimiento y no lo que aburre o exige esfuerzos intelectuales.
- El arte es realismo fotográfico.
- El arte es magia y está en la efigie de los santos patrones"[3].

La primera de estas afirmaciones se inserta en una perspectiva clásica muy ligada a los conceptos platónicos de belleza, bondad y verdad, tríada que hoy por hoy es un paradigma superado para la estética contemporánea. Sería difícil sostener a estas alturas que el valor de una obra de arte depende fundamentalmente de la belleza en tanto y cuanto nos es placentera (qué haríamos con la obra de artistas tales como Francis Bacon o Lucian Freud); ni tampoco que aspire a representar la verdad, pues el relativismo postmoderno ha

3 *Acha, Juan.* Las actividades básicas de las artes plásticas. *Editorial Coyoacán S.A., México, 1994, pág. 30.*

desechado de plano que la verdad sea una. En un mismo sentido, se puede establecer una conexión con la penúltima afirmación, en la medida que el arte como representación de la realidad está bien lejos de las obras del arte contemporáneo. Ni los surrealistas, ni los informalistas se preocuparon de que sus obras se parecieran a lo que podían ver desde su ventana.

El segundo planteamiento, al relegar el arte únicamente al terreno de las "sentimentalidades", lo califica como una actividad puramente personal, que por su naturaleza subjetiva es imposible de ser evaluada. En el caso de la tercera premisa, la tendencia a vincular el trabajo artístico con entretención no está lejos de la realidad escolar chilena. En numerosas ocasiones se recurre a las asignaturas artísticas de un modo terapéutico, a fin de dar descanso y relajación a los alumnos, agobiados por las tareas exigidas en los ramos "importantes" del currículum. Esta actitud fomenta en los estudiantes la reticencia a trabajar seria y disciplinadamente en el área de artes, pues consideran este espacio como una oportunidad para la recreación dentro del riguroso ambiente de la escuela. En otro sentido, y aquí es posible establecer una conexión con la proposición anterior, esta concepción lleva inscrita la falsa premisa de que para llevar a cabo un trabajo artístico se puede prescindir del intelecto.

En otro ámbito, pero sin desvincularse de esta última afirmación, la idea de que el arte vive en un mundo mágico, azaroso, es abono para una concepción de éste que privilegie la importancia de la inspiración por sobre el trabajo y que considere a los grandes artistas como genios sobrehumanos. Con premisas como ésta se hace difícil promover en los alumnos un trabajo consistente, articulado, que contenga las ideas de proceso e investigación como aspectos relevantes de la creación artística.

A modo de complemento, Acha también menciona algunas implicancias que han tenido los paradigmas sociales del último siglo respecto de la enseñanza del Arte. "A nuestro juicio, estamos ante

una secuela de la exacerbación del individualismo burgués que surgió a mediados del siglo XIX. Es durante el siguiente siglo cuando este individualismo tuvo tres concreciones:

- En la creencia que el niño es un creador estético por excelencia.
- En la idea de que la mejor educación es la libre expresión del individuo.
- Y en la falsa suposición de que el inconsciente es creador"[4].

Desde finales del siglo XIX, gracias, entre otros factores, al psicoanálisis y la valoración del inconsciente como un legítimo objeto de estudio y al auge de las vanguardias artísticas y con ello la apreciación del arte de culturas prehistóricas se estableció un paralelo entre estas nuevas formas y las obras producidas por niños. Semejanza superficial[5] que, sin embargo, llevó a considerar a los infantes como artistas innatos, y por ello a postular que la mejor manera de educar su talento era la de darles la mayor libertad posible, es decir, dejarlos hacer lo que quisieran, lo que equivale a no educar. Si bien esta concepción ha ido perdiendo vigencia, especialmente desde la perspectiva teórica, todavía se mantienen actitudes derivadas de dicha creencia, que relacionan la práctica artística con una actividad fundamentalmente libre, ajena a cualquier tipo de rigor, que sólo promueve la auto-expresión. Ya veremos más adelante cómo esta percepción se refleja en el currículum y sus posibles implicancias para la evaluación de las asignaturas artísticas.

Deformaciones desde una perspectiva eurocentrista

Siempre en el terreno de la enseñanza, pero ya intentando una mirada más global, Graham Chaelmers, de la Universidad de British Columbia, Canada, ha hecho su aporte a este tema desde otra perspectiva: la educación artística multicultural. Así, reconoce las siguientes deformaciones transmitidas a través del canon artístico occidental:

4 *Acha, Juna. Op. cit, pág. 30.*
5 *Ver por ejemplo.* El Niño como Artista, *en: Arte, Mente y Cerebro. Howard Gardner, Editorial Paidos. 1987.*

- "El mejor arte del mundo ha sido producido por europeos.
- La pintura al óleo, escultura (en mármol o bronce) y la arquitectura monumental son las formas artísticas más importantes.
- Hay una distinción jerárquica significativa entre el arte y la artesanía.
- El mejor arte es el producido por el hombre.
- El mejor arte ha sido hecho por genios individuales.
- Los juicios acerca del arte deben estar basados en aspectos tales como: organización de líneas, colores, formas y texturas; realismo y proporción; uso del medio y expresividad (de acuerdo a las nociones preconcebidas de "correcto" definido por los expertos).
- El gran arte requiere de una respuesta estética individual"[6].

Acerca de la predominancia –por no decir exclusividad– de una óptica eurocentrista en la enseñanza del Arte en nuestra cultura, no es difícil encontrar ejemplos concretos dentro de los programas chilenos de Educación Artística. Hasta antes de la presente Reforma Educacional, en aquellos casos en que se contempla la historia del arte como contenido dentro de la asignatura de Artes Plásticas, en no pocas ocasiones se halla restringida a la historia del arte occidental; y si se aborda el arte indígena americano, se hace generalmente desde una perspectiva histórica y no artística. De la tradición artística africana, india, china, etc., apenas hay referencias.

En el ámbito de los materiales utilizados para realizar una obra de arte también han existido privilegios. Que el óleo, el mármol, el bronce sean elementos de "primera clase" no está desligado del punto anterior. Son también estos elementos los que en la cultura occidental han servido de materia prima para dar vida a "las grandes obras". Dentro del currículum, este punto de vista se ve reflejado en la

6 *Chaelmers, G.* Eurocentric and racist roots on art education. *INSEA News, Vol. 3. 1996. Pág. 4.*

preferencia que ciertas expresiones artísticas han ocupado dentro de las actividades escolares: en primer término, el dibujo; luego, la pintura, con algunos espacios para el modelado y la escultura; y, por último, la arquitectura, en los cursos secundarios. En este contexto, la artesanía se circunscribe entonces dentro de lo que podríamos llamar "artes menores", en la medida que los materiales usados distan mucho de la "nobleza" de los antes mencionados. Por otra parte, su estrecha relación con tradiciones de culturas primitivas la deja fuera del paradigma del arte occidental. Durante muchos años, las asignaturas de Artes Plásticas y Educación Técnico Manual -en la actualidad, con otro enfoque, Artes Visuales y Tecnología, respectivamente-, ocuparon un estatus similar y a la vez bien diferenciado. Por un lado, se trataba de ramos prácticos con poca incidencia en la promoción escolar y muchas veces de carácter opcional; pero por otro, Artes Plásticas era al arte, lo que Educación Técnico Manual era a la artesanía. Los materiales usados en esta última, tales como la lana o la madera, rara vez eran usados en el área del arte, y en la rama de la artesanía no se permitía demasiada innovación u originalidad.

Esto no deja de vincularse además a las caracterizaciones de género. Desde los inicios de la educación del arte en Chile, prácticas como el bordado, la costura, el tejido, eran dirigidas hacia las mujeres, todas ellas más cercanas a las concepciones de artesanía. En cambio, los hombres eran adiestrados fundamentalmente en las artes del dibujo[7]. Si seguimos en la línea de la discriminación por género, es necesario hacer notar que, hasta antes de la actual Reforma Educacional, la historia del arte enseñada en las escuelas no sólo corresponde principalmente a la occidental, sino además a la historia del arte occidental masculina.

La discriminación por género en relación con la historia del arte ha sido estudiada por Janet Wolff como parte del análisis de la influencia de los factores sociales en la producción artística: "La importancia

7 *Errázuriz, Luis.* Historia de un área marginal. *Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, 1994.*

de las instituciones en la creación o capacitación de artistas queda demostrada si vemos el caso de la mujer en la historia del arte, especialmente en pintura y escultura. Con el surgimiento del movimiento feminista y los estudios de la mujer, ha tenido lugar, por una parte, una objeción articulada y sostenida sobre el modo en que las mujeres han sido "borradas" de la historia de las artes, que parece consistir prácticamente sólo en hombres; y por otra, un creciente número de libros sobre mujeres artistas oscurecidas o ignoradas en los libros de arte tradicionales, y antologías de obras de mujeres novelistas, poetas y pintoras en la historia"[8].

La percepción de que el arte ha sido creado por genios no sólo nos habla de un concepto elitista sino, además, de una actividad que sólo puede realizarse individualmente. Fuera de la categoría de arte quedan las grandes obras colectivas del arte indígena, los murales, el uso de la cita a otras obras de arte como recurso creativo (que hoy por hoy pueblan el arte contemporáneo). Con relación a este enfoque es que suele educarse en nuestras escuelas, por ejemplo, a través de obras que se suponen personales e irrepetibles, sobre todo originales, que deben surgir del mundo interior secreto de su creador. Aquí nos encontramos frente a otra (seudo) concepción del arte: como una actividad inmaculada respecto de los acontecimientos históricos, sociales, cotidianos. Más adelante ahondaremos en este punto.

La creencia de que existen ciertos principios formales que norman el arte está ligada, entre otros factores, al surgimiento de corrientes artísticas fundadas en pautas de composición rigurosas. De ahí la tendencia a suponer que se trata de un código establecido, una especie de "gramática del arte" que algunos expertos manejan y que estaría vedada al grueso del público. Al parecer, sólo pueden acceder quienes conocen dicho código, y son ellos los encargados de evaluar, premiar o rechazar una "obra de arte". De lo anterior se desprende que considerar al arte como privilegio de una élite es una actitud bastante difundida en la comunidad.

8 *Wolff, Janet.* La Producción Social del Arte. *Ediciones ISTMO, Madrid, 1997, pág. 57.*

Algunas percepciones que gravitan en la sociedad contemporánea

Refiriéndose a una actitud similar, el educador inglés Jack Cross plantea una serie de nociones en torno al arte, relacionadas con esta posición que le otorga la sociedad contemporánea. Algunas de las más importantes son las siguientes:

- "Un respetable y relajante hobby (pasatiempo).
- Un tipo de decoración interior.
- Una excéntrica oportunidad de autoexpresión.
- Una excusa para adoptar un estilo de vida libre.
- El prestigioso producto de un especial tipo de persona (el "genio"), para el deleite y admiración de todos nosotros"[9].

Al reflexionar acerca de estas afirmaciones, es posible ver en varias de ellas una contraposición del arte al concepto de trabajo. La visión que se tiene del arte como una actividad que no requiere esfuerzo y que sólo sirve para el desarrollo emocional personal, no es inocente a la hora de constatar que el sistema educacional chileno le ha conferido un rol secundario a esta asignatura, excepto durante el siglo pasado cuando la relación artesano, dibujo y trabajo era realmente valorada. Como se pudo constatar en el primer capítulo, la asignatura de arte al no ser evaluada, al no incidir en la promoción anual, o al poseer el estatus de opcional tuvo un rol secundario en la historia de la enseñanza.

Si desglosamos aún más esta lista, nos encontramos con la figura del "genio", personaje surgido del individualismo renacentista, cuyo "talento sobrenatural" pareciera situarlo por sobre los demás mortales[10]. Desde esta perspectiva, su modo privilegiado de relacionarse con el mundo se debería a una capacidad sensible

9 *Cross, Jack.* For art's sake. *George Allen & Unwin. Great Britain, Biddles, Ltd.: Guilford, Surrey. 1977. pag. 24.*

10 *Ver por ejemplo.* Contra el Arte y los Artistas. *Jean Gimpel, Granica Editor, 1972. Wolff, Janet, op. cit. p. 10.*

altamente desarrollada, a la que no todos pueden acceder.

En otro sentido, suelen existir prejuicios acerca del modo de vida de los artistas. Con frecuencia se les considera personas más bien irresponsables, incapaces de integrarse al sistema imperante; bohemias, con mucha vida nocturna y pocas obligaciones (aquí entroncamos con la idea de arte igual a ocio); que hacen su trabajo sin recibir un sueldo, "por amor al arte", usando una expresión popular; y que, por lo tanto, viven fuera de la contingencia, absueltos de las penurias del diario vivir. De ahí que la afirmación "estilo de vida libre" sea una suerte de ambivalencia entre el anhelo de vivir sin trabajar y la subvaloración de un segmento social que no se gana el sustento.

Algunos mitos distorsionadores

Resulta interesante hacer una conexión entre lo que hemos examinado y lo planteado por Katia Mandoki con relación a los mitos que han distorsionado las concepciones estéticas de nuestra cultura. De los ocho mitos analizados por la autora, quien trabaja en la Universidad Autónoma de México, nos referiremos a aquellos más pertinentes a la hora de abordar el tema que nos ocupa.

El mito de la separación del arte y la vida

Mandoki se opone aquí a la creencia de que el arte es un ámbito ajeno al mundo ordinario, que invoca "verdades esencialistas y suprahistóricas". Su posición es la de no negar los condicionamientos sociales e históricos de la creación artística: "El arte es y ha sido siempre un producto social"[11]. Y puede ser aún más drástica y elocuente: "el mundo del arte es el mismo mundo de todos;

11 *Mandoki, Katia.* Introducción a la estética de lo cotidiano. *Editorial Grijalbo, México, 1994. Pág. 39.*

sencillamente el mundo, con sus mezquindades y sus grandezas, su fineza y su grosería. Ni la grandeza y el refinamiento están ausentes de la realidad ordinaria extraartística, ni la mezquindad y la vulgaridad están ausentes del arte"[12].

El mito de la universalidad de lo estético

Aquí se produce un encuentro entre la autora y lo planteado más arriba por Chaelmers, con relación al canon occidental dominante. "En el fondo, y a la luz de los estudios etnográficos, no se trata más que de un eurocentrismo donde 'Lo Bello Universal' es simplemente 'Lo Bello Occidental'"[13]. En este caso, el intento de nuestra cultura por establecer criterios universales, obedece a una voluntad de sometimiento de las posturas divergentes bajo el alero de una única verdad. Por otra parte, esta óptica no deja de tener un claro componente elitista. Tal postura sienta sus bases en el 'absoluto occidental' de lo bueno, bello, verdadero; visión a la que sólo podían tener acceso quienes se situaran por sobre el hombre común, cegado por un mundo de apariencias.

El mito de la oposición entre lo estético y lo intelectual

Esta disociación puede ser considerada uno de los lugares comunes más recurridos por el discurso estético, avalado por los postulados de un sinnúmero de autores, "desde 'las ideas claras y distintas' de la razón opuestas a las 'ideas claras pero confusas' de la sensibilidad en Baumgarten, a lo 'bello sin concepto' de Kant"[14]. La autora plantea aquí, afiliándose al pensamiento de John Dewey, que "no creemos en la pureza conceptual del pensamiento; tampoco creemos en la pureza emotiva de la experiencia estética. Hay una pluralidad de actividades e interacciones que ocurren en la experiencia estética"[15].

12 Mandoki, Katia. Op. cit. pág. 40
13 Mandoki, Katia. Op. cit. pág. 45
14 Mandoki, Katia. Op.cit. pág. 46
15 Mandoki, Katia. Op. cit. pág. 47

Relaciones y coincidencias entre los autores

A la luz de este conjunto de perspectivas postuladas por los diferentes autores, es útil establecer una serie de cruces entre sus planteamientos. Para hacer más claro el mapa de relaciones, las organizaremos en torno a las siguientes cuatro ideas o conceptos que han sido reiterados al abordar las (seudo) concepciones respecto de las artes: trabajo, libre expresión, genio, universalidad.

Trabajo

Hemos visto que este concepto se vincula al mundo del arte en dos aspectos aparentemente contradictorios. Uno de ellos es el que relaciona la calidad de una obra con el esfuerzo dedicado al realizarla, ya sea en cuanto a tiempo invertido, a su complejidad o, más burdamente, a su tamaño, como a la meticulosidad con que se lleva a cabo la tarea. Si bien esta concepción está presente sólo en lo planteado por Harris, es importante resaltarla en cuanto tiene una correlación fundamental con lo que ha ocurrido en la Educación Artística escolar de nuestro país, tal como vimos en los ejemplos. Desde este ángulo, la rigurosidad del trabajo se entronca con la idea de arte como copia exhaustiva de un modelo, en la cual, mientras más detallista y disciplinada sea la copia, mejor. Asimismo, es interesante confrontar esta idea con la apreciación de otros autores, que denuncian la oposición entre el concepto de trabajo y el de creación artística. Esto lo vemos en Acha ("El arte es entretenimiento y no lo que aburre o exige esfuerzos intelectuales") y Cross (Arte es "un respetable y relajante hobby", "Una excusa para adoptar un estilo de vida libre"). Si bien ambas posturas parecen incompatibles, no lo son, ya que abordan aspectos diferentes del quehacer artístico. Desde estas perspectivas, la concepción de esfuerzo tiene más relación con el aspecto formal que con el contenido de la obra, es decir, lo que se valora es la habilidad técnica y la dedicación para llevarla a cabo. En este sentido, no está nada lejos de "lo que no exige esfuerzos intelectuales", que recopila Acha.

Libre expresión

Que el quehacer artístico es una actividad meramente subjetiva, incluso terapéutica -en cuanto otorga un espacio para la expresión de las emociones-, es una percepción bastante recurrente entre las recogidas por los autores. Podemos encontrar el origen de esta concepción en lo señalado por Acha respecto a los paradigmas contemporáneos que perciben la actividad creadora del niño como un don que no debe ser moldeado ni exigido. Este postulado puede extenderse también a los demás grupos etarios, al observar de manera más radical lo planteado por Cross, en cuyo estudio la creación artística se convierte en una suerte de lujo que sólo pueden darse quienes tienen tiempo y dinero para dedicarle a su "decoración interior". Si seguimos desmadejando el entramado de este modo de concebir el arte, vemos que muy en el centro se encuentra la idea de que el arte tiene que ver más con los sentimientos que con otros modos de conocer y es, por lo tanto, personal. Aquí nos encontramos con la denuncia de Chaelmers ("El gran arte requiere de una respuesta estética individual") y con Mandoki, quien desenmascara el mito de la oposición entre arte e intelecto. En ambos autores hay una correlación entre tales apreciaciones y una concepción atemporal y elitista del arte, que lo considera inmaculado y ajeno a los tejidos sociales, políticos, económicos; visión que, supuestamente, haría posible una lectura intelectual y objetiva del fenómeno artístico.

Genio

Este concepto, que como vimos tiene su origen en el Renacimiento, trae aparejadas una serie de implicancias en relación a la manera como se perciben las artes en la sociedad actual. El genio es un personaje reiterado en las recopilaciones hechas por los autores: tanto Chaelmers ("El mejor arte ha sido hecho por genios individuales"), como Cross (Arte es "el prestigioso producto de un especial tipo de persona") hacen notar la incidencia que tiene en la

aproximación al mundo del arte. La convicción de que las habilidades artísticas no son sino regalos divinos, revelaciones que se le hacen a un sujeto dotado de una capacidad sobrenatural, nos devuelve también a una visión del arte como suprahistórico, óptica de la que Katia Mandoki es extremadamente consciente, al formular el mito de la separación entre el arte y la vida. Si postulamos la actividad artística como privilegio de unos pocos "elegidos", nos acercamos a una visión elitista del arte, que no sólo considera a los creadores como un grupo reducido, sino también a quienes son capaces de apreciarlo. Recordemos la crítica que hace Harris a este supuesto: "El profesor de arte es un experto en todas las materias relacionadas con el arte".

Universalidad

Al percibir el mundo del arte como una entidad separada de las demás realidades y a los expertos en su interpretación como seres privilegiados, se construye una especie de estatus de poder desde quienes pueden dictar la normativa artística y, por lo tanto, decidir qué es arte y qué no lo es. Es así como la tendencia a uniformar criterios y a transmitirlos ha sido una constante en la cultura occidental -obviamente difundida, entre otros, a través de los sistemas eduacionales-, de la que el arte no ha estado ausente. Así lo reconocen Chaelmers y Mandoki en su exposición de los esfuerzos que la cultura dominante ha hecho por suprimir la divergencia. Vemos en Chaelmers las marginaciones en cuanto a género y etnia, la jerarquización en relación a materiales y la categorización de las distintas manifestaciones artísticas. Por su parte, Mandoki plantea que la pretensión de universalidad no es sino otra manera de imponer estos criterios, al proponer como absolutos consideraciones pertenecientes a una determinada cosmovisión.

Conclusiones

El contexto escolar no está ajeno a las actitudes, valoraciones y construcciones sociales que se hacen del concepto de arte. Muy por el contrario, en función de su labor formadora, tiene un papel crucial al momento de transmitir ideas y educar percepciones. La escuela funciona como un puente, que, por un lado, refleja lo que ocurre a niveles más amplios; y por otro, a través de sus múltiples instancias, incide en el sustrato de creencias que se forja en los educandos. La evaluación, tema de este estudio, es una de esas instancias: al establecer qué es lo que se espera de los alumnos se entregan claras señales en relación a los contenidos de la asignatura de artes.

Se hace necesario, entonces, motivar a una reflexión en torno a lo expuesto por los autores aquí citados y las prácticas de evaluación. Tomando en consideración los puntos más importantes, es pertinente revisar los criterios y conductas asumidos al evaluar, poniendo atención en aquéllos que pudieran estar promoviendo actitudes inadecuadas o falacias respecto del fenómeno artístico.

Vimos que el concepto de trabajo ha sido abordado desde dos ángulos. Uno de ellos se refiere a la valoración del aspecto formal (buena presentación, limpieza) y técnico (correctamente elaborado) de una obra. Cada vez que sobredimensionamos este aspecto en desmedro de otros, estamos dando una concepción parcial y/o errada de lo que es el arte. En otro sentido, la tendencia a considerar la labor artística como opuesta al trabajo puede estar fomentada por conductas tales como evaluar condescendientemente o no evaluar, como si la exigencia académica estuviera vetada para el arte.

De esta manera, la tendencia a otorgar un estatus inferior a las asignaturas artísticas colabora con la percepción de éstas como un recreo dentro de un establecimiento destinado a educar; una entidad misteriosa donde los aciertos y desaciertos parecieran estar dados por la inspiración, la emotividad y el talento. Así, estas actitudes no conciben que el arte es también un modo de conocer y restringen

las posibilidades de dar espacio a la dimensión cognitiva de la labor artística. Como también la propensión a evaluar exclusivamente obras únicas y no tomar en consideración la evolución, a través de distintos trabajos en un período determinado de tiempo, dificulta tener en cuenta que la creación implica un proceso, en el que el desarrollo de ideas es fundamental. Asimismo, excluir de las actividades la apreciación o crítica de arte deja fuera un aspecto esencial a la hora de entender el fenómeno artístico.

Por otra parte, evaluar no debiera significar imponer cánones estéticos preestablecidos. Así como el concepto de arte varía con el tiempo, también en determinada época conviven una serie de concepciones igualmente válidas, dadas por los grupos sociales a las que pertenecen. Hay que poner atención a la diversidad de códigos y ópticas que envuelven la expresión artística. Sobre todo al evaluar, no puede pasarse por alto esta multiplicidad de criterios, y el acercamiento permanente a las apreciaciones de los alumnos, probablemente, arroje luces sobre estas múltiples miradas. Esto implica estar en contacto con los cambios y variaciones que experimenta el arte en su medio social, porque ya vimos que éste es reflejo, en buena medida, del contexto sociocultural en que se produce.

Segunda parte:

Fundamentos teóricos

1
Teorías de Elliot W. Eisner sobre la evaluación de la Educación Artística
Reflexiones críticas y propuestas

¿Quién es Elliot W. Eisner?

Profesor Emérito de Arte y Educación en la Universidad de Stanford, Estados Unidos. Ha sido presidente de varias instituciones educacionales, entre las que destacan, la Sociedad Internacional de Educación por el Arte, INSEA y la Asociación Americana de Investigación Educacional.

Su trabajo académico se ha centrado en el desarrollo de la investigación, principalmente, en el campo de la enseñanza del Arte y sus relaciones con el desarrollo cognitivo, a partir del reconocimiento de los modos de conocer artístico y las diversas formas de experiencia estética.

La enorme cantidad y relevancia de sus publicaciones, así como su aporte al desarrollo de la educación, en lo referente a métodos de investigación cualitativos, diseño y evaluación del currículo y reformas educativas a nivel escolar, le valieron el Premio Nacional de Educación de su país.

A nivel internacional ha contribuido al desarrollo de la disciplina de Educación Artística, a través de la creación de sistemas institucionales, currículos, contenidos y métodos, transformándose en un activo protagonista en la defensa y promoción de la enseñanza del Arte más allá de su frontera.

Concepciones generales de Eisner sobre Educación Artística

Funciones de la Educación Artística

Para Elliot Eisner la cuestión de la evaluación de la enseñanza artística es un problema extremadamente complejo que ha ocupado por años a investigadores, educadores y autoridades sin que todavía se arribe a grandes consensos. En este debate se han instalado

posturas polares: por ejemplo, hay quienes creen que si el arte no se evalúa, no puede constituir un campo de estudio que tenga cabida en el sistema escolar. Para otros el arte, por su naturaleza expresiva y subjetiva, no debiera ser evaluado en absoluto. Al respecto, Eisner llama la atención sobre el hecho que el tema de la evaluación no puede ser discutido con independencia de las concepciones filosóficas y pedagógicas que están en la base de la enseñanza del Arte. Parece indispensable entonces, conocer los postulados del autor en torno a la educación de las artes, los cuales fundamentan sus reflexiones sobre la evaluación de la enseñanza artística[1].

¿Por qué enseñar arte? se pregunta Elliot Eisner. A partir de esta interrogante el autor sistematiza y describe las diversas corrientes argumentativas (en su mayoría norteamericanas) que intentan fundamentar la importancia de la enseñanza artística. Distingue dos corrientes principales: contextualistas y esencialistas[2].

Enfoques contextualistas:

Según Eisner estas corrientes ponen el acento en la satisfacción de necesidades que han sido definidas en función del contexto socio-cultural e histórico de los destinatarios. Por ejemplo: 'poner el arte al servicio del rescate de las tradiciones de un grupo étnico determinado' podría ser un propósito muy coherente con la perspectiva contextualista. Bajo esta orientación –la que depende mucho de lo que se considera socialmente importante– los programas educativos del arte serían el resultado de un proceso de evaluación de necesidades propias de determinados grupos humanos. Hay que tener presente que los procesos para determinar tales necesidades deben asumir implícita o explícitamente algunas opciones valóricas desde la cual se selecciona y jerarquiza la realidad[3].

1 *Eisner W. Elliot.* Evaluating the Teaching of Art *en: Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education, International Perspectives. D. Boughton, E.W. Eisner, & J. Ligtvoet (Eds New York: Teachers College Press. (1996).*
2 *Eisner W. Elliot.* Educar la visión artística. *Ediciones Paidos. Barcelona, 1995. pág. 2.*
3 *Op.cit, pág. 4-5.*

En el marco de este enfoque Eisner identifica cinco formas de justificación de la enseñanza artística[4], las que considera como un dispositivo que mediatiza la consecución de diversos fines:

a) La que se refiere al uso del arte como forma de distracción, o dicho de otro modo, una actividad que contribuye a un buen uso del tiempo libre.

b) La segunda es de carácter terapéutico, puesto que el ejercicio artístico contribuiría a la expresión de emociones que de otro modo quedarían clausuradas.

c) Otra forma de justificación radica en la posibilidad que otorga el arte de desarrollar el pensamiento creativo, con lo que se contribuiría a los logros de un programa educativo global.

d) La cuarta aproximación le asigna a la enseñanza artística un valor de complemento para la formación en otras materias, considerando el arte como un mediador en la formación de conceptos.

e) Un último argumento es psicológico y se refiere al arte como un modo de fortalecer determinadas áreas del desarrollo infantil –especialmente preescolar–, como sería la motricidad fina.

La crítica de Eisner a estas posiciones, aunque le parecen admisibles en determinadas circunstancias, radica en su debilidad para determinar un dominio exclusivo del arte, por cuanto todas las funciones descritas pueden ser realizadas a través de otros dominios del conocimiento[5].

Enfoques esencialistas:

Según el autor, desde esta perspectiva la enseñanza artística se justifica por la naturaleza propia y única del arte. La tesis de fondo es que el arte como una forma de experiencia vital, o como un modo

4 *Op.cit, pág. 9.*
5 *Op.cit, pág. 6-9*

de conocimiento específico, sensible y no discursivo[6], puede hacer aportes exclusivos de su dominio propio y desde una posición que no debe ser subordinada a otras necesidades.

Las perspectivas contextualistas y esencialistas –presentadas de manera sucinta y polar- tendrían consecuencias importantes a la hora de definir el carácter de la enseñanza artística. De una u otra postura derivarían importantes diferencias respecto de los contenidos y la importancia asignada al currículum artístico; también en la definición de los perfiles docentes, en el diseño de metodologías de enseñanza y, evidentemente, uno u otro enfoque privilegiará diferentes propósitos y métodos de evaluación de la enseñanza artística.

La posición de Eisner al respecto, si tenemos que calificarla, es intermedia aunque más cercana a los esencialistas. El autor afirma:

"En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las Artes Visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aporta: la *contemplación estética de la forma visual*"[7].

Las funciones del Arte según Eisner

Para determinar las razones que justifican los currículum artísticos, Eisner propone centrarse en lo que el arte le brinda a los seres humanos y a la sociedad. El autor reconoce en el arte las siguientes funciones[8]:

Una, la de ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana: lo sublime se hace visible, los valores se expresan, y lo inefable adopta una forma pública, dando significación colectiva a una experiencia privada.

6 *Para algunos puede extenderse como una función de cohesión emotiva de un grupo, una comunidad o una nación, por lo tanto, plenamente justificada en el contexto de la institución educativa. Op.cit. pág 7.*
7 *Op.cit. pág. 9.*
8 *Op.cit. pág. 10-11.*

En otro sentido, el arte es un camino para activar la sensibilidad, "un material temático –dice Eisner– a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas"[9].

En relación con la naturaleza, el entorno que nos rodea, el arte nos permite articular nuestra visión, apropiarnos de un tiempo y un espacio.

Del mismo modo como es expresión y registro de cultura e historia; desde una posición crítica o contemplativa, los artistas despiertan la conciencia sobre el mundo que nos rodea, lo que fue y lo que podría llegar a ser.

Todas estas funciones justifican con holgura la importancia que debiera tener la enseñanza artística en la formación de niños y jóvenes. Señalan también una primera orientación hacia qué tipo de comprensión debiera estar guiada esta enseñanza y, consecuentemente, cuáles son los procesos que deberían ser evaluados.

Ambitos y objetivos de la enseñanza artística

Eisner sostiene que en el contexto de un desarrollo de la investigación sobre la educación artística, realizada principalmente en los Estados Unidos y en Europa durante los últimos 30 años, se han venido produciendo cambios de enfoque en sus formas de enseñanza. Desde una preocupación que privilegiaba los procesos de *creatividad* –en rigor, propósito educacional que podrían desarrollar todas las asignaturas escolares– hacia la asignación de mayor atención al *arte en sí*. Por lo tanto, los objetivos propios de la Educación Artística estarían relacionados con la *naturaleza misma del arte* y con las aptitudes y actitudes que hacen posible la experiencia artística[10].

En esta misma línea estipula tres ámbitos educativos fundamentales para el arte, con tres objetivos correspondientes:

9 Op. cit. pág. 10.
10 Op. cit. pág. xv.

El primero se refiere al *lenguaje* del arte visual y su objetivo es desarrollar las capacidades visuales y creadoras que subyacen a las imágenes expresivas.

El segundo tiene que ver con el campo de la *sensibilidad y actitud estética*. Eisner afirma que el desarrollo de la sensibilidad visual no es nunca el resultado automático de un proceso de maduración cognitiva. Por el contrario, el nivel de desarrollo que se obtenga en esta área dependerá de manera importante del aprendizaje y cultivo de una disposición que permita aprehender el mundo -y el arte como uno de sus contenidos- estéticamente. Convertir el mirar en *ver*, dice Eisner, es un logro y no un deber escolar; es decir, resulta de un proceso de ejercitación, de acumulación de experiencias de naturaleza estética y está muy lejos de realizarse de una sola vez para siempre[11].

Un tercer ámbito relevante para la Educación Artística es el *histórico-contextual*. Si admitimos el valor histórico y cultural de la creación artística, la enseñanza del Arte no puede conformarse sólo con proveer las condiciones para que niños y jóvenes desarrollen su propia imaginación y expresividad; o con cultivar la sensibilidad estética de los estudiantes. Es indispensable darles la oportunidad de situar las obras y los artistas en su contexto histórico, su circunstancia cultural, su itinerario biográfico, enriqueciendo con ello la comprensión y la experiencia de sí mismos y del mundo que habitan, cuestión que está en la base de todo proceso educativo.

Como es evidente, todos los campos reseñados constituyen territorios que pueden ser explorados desde diversos puntos de vista -entre otros, desde los fundamentos educativos, las metodologías, y los procesos evaluativos-. En el ámbito de la evaluación, Eisner establece una correspondencia entre estos propósitos de la enseñanza artística y tres *dominios* en que debe realizarse su evaluación. Así, el lenguaje artístico, corresponde al

11 *Op. cit. pág. xv-xvi.*

dominio productivo; la sensibilidad y actitud estética, al dominio crítico; y el desarrollo de comprensión histórica-cultural, al dominio que también llama cultural. Sobre estos conceptos volveremos en la siguiente sección.

El aprendizaje artístico

Hasta aquí, hemos realizado una síntesis de algunas de las ideas fuerzas que mueven la investigación de Eisner en el campo de la enseñanza artística. Sin embargo, es necesario avanzar un paso más para comprender sus hipótesis sobre evaluación que expondremos más adelante.

Si admitimos que los propósitos de la Educación Artística son los que acabamos de describir: adquisición de lenguaje artístico, desarrollo de sensibilidad y actitud estética, adquisición de conocimientos históricos del desarrollo del arte; y si aceptamos también que estos aprendizajes no son automáticos, ni reflejos y menos el resultado per se de los procesos de maduración infantil y juvenil, entonces tendremos que formular las siguientes preguntas: ¿cómo se realiza el aprendizaje artístico? ¿cómo se aprende el lenguaje de las artes, cómo se desarrolla la sensibilidad estética? ¿cómo se aprende a comprender el arte en su contexto? El autor señala que esta búsqueda debe procurar el desarrollo de al menos tres tipos de capacidades: la *de percepción estética; capacidad de producción;* y la *de comprensión del arte como fenómeno cultural.* A continuación profundizaremos en los aspectos propios de estas tres capacidades.

Aspectos perceptivos (críticos)

Parte del debate teórico que hay respecto de esta área del aprendizaje artístico se refiere a si la percepción estética descansa más en las aptitudes del observador y su capacidad de 'ver', o si radica en la potencia expresiva de lo observado. Eisner piensa que

la percepción estética depende tanto del observador, de la riqueza de sus experiencias y referencias estéticas, como de la calidad expresiva de lo que observa. En este sentido, la educación tiene un importante papel en la ampliación de las estructuras de referencia visual de niños y jóvenes, lo que es posible poniendo a su alcance la mayor diversidad de registros artísticos que les permita *ver* –críticamente– tantas formas artísticas como sea posible, y tomar contacto con innovaciones que exceden lo que comúnmente se entienden como arte[12]. Una implicancia importante de este proceso es que permite establecer relaciones entre un conjunto determinado de formas artísticas con un campo visual más amplio.

Según Eisner, la *expresión* es el principal contenido de la percepción[13]. El carácter expresivo surge, para algunos, de las relaciones de la forma con nuestra biografía y aprendizajes; para otros está en el carácter intrínseco de la propia forma[14]. De cualquier manera, a partir de estos planteamientos se sugiere que niños y jóvenes formados artísticamente tendrán mayores posibilidades de vivir experiencias de percepción estética que quienes no lo han sido.

Aspectos productivos

Eisner investigó siete concepciones del arte infantil, y sus correspondientes autores, quienes formulan diversas aproximaciones a este tipo de aprendizaje[15]. Todas ellas intentan explicar la capacidad infantil de producir formas visuales y, en conjunto o separadamente, abordan cuatro factores generales que el autor postula como constitutivos de dicha capacidad de producción[16]:

12 Op. cit. pág. 62.
13 Op.cit.pág. 66.
14 Op. cit. pág. 66-67.
15 Los autores aludidos son, entre otros, Rudolf Arnheim, Rose Alschuler, Florence Goodenough, Norman Meir, Viktor Lowenfeld, June McFee y Herbert Read. Op. cit. pág. 59-97.
16 Op. cit. pág. 86.

a) Habilidad en el tratamiento del material.

b) Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas, entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y en las formas observadas como imágenes mentales.

c) Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual está trabajando.

d) Habilidad en la creación del orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

Aspectos culturales

Como se ha dicho, para comprender la obra de arte es necesario ponerla en relación con otras obras. A este respecto Eisner afirma:

"En la dimensión contextual, se contempla una obra como parte del devenir y de la tradición artística que la precedió. Esta percepción requiere una comprensión de la tradición en que la obra está inmersa o de la que se desvía"[17].

En este sentido, el aprendizaje artístico requiere de las habilidades propias del procesamiento de información proveniente de múltiples fuentes, para organizarla y reconstruir mundos posibles –pasado o futuros– de los que la obra de arte es un testigo crucial.

Sobre esta matriz de justificaciones, propósitos y aprendizajes específicos de la enseñanza artística, Eisner construye sus hipótesis y proposiciones para la evaluación de los aprendizajes del arte, que desarrollaremos en la siguiente sección.

17 Op. cit. pág. 97.

Evaluar la Educación Artística

¿Qué significa evaluar?

La función de la evaluación tiene dimensiones múltiples relacionadas con el concepto de enseñanza, que merecen ser mencionadas. Eisner identifica seis:

a) La evaluación puede actuar como un termómetro, indicar en forma global el estado de salud de la enseñanza.

b) La evaluación puede ser usada como 'guardián' determinando el acceso a distintos niveles de educación y especialidades.

c) La evaluación puede ser usada para medir la calidad de los programas educacionales, tanto como la calidad de su aplicación en las escuelas.

d) La evaluación suele ser usada como una forma de medir si los alumnos han alcanzado las metas fijadas en los programas.

e) La evaluación es un procedimiento utilizado por los profesores para medir las debilidades y fortalezas académicas de sus alumnos.

f) La evaluación puede ser y algunas veces se utiliza como una forma que permite que los profesores obtengan retroalimentación de la calidad y carácter de su propio trabajo[18].

Los niveles que se definen en esta lista cubren un espectro muy amplio de actividades propias del sistema educativo: van desde la evaluación de un resultado inmediato en una sala de clases hasta la evaluación del sistema mismo. Lo que nos ocupará principalmente en esta sección será, por una parte, conocer los criterios generales que establece Eisner para la evaluación del desempeño artístico de los alumnos. Y, en segundo lugar, la evaluación de la enseñanza del Arte en el contexto mismo de la sala de clases.

18 Eisner W. Elliot. Evaluating the teaching of Art.

Eisner señala que para introducirse en el problema de la evaluación artística, es imprescindible hacer algunas precisiones que permitan distinguir la evaluación de otras nociones asociadas, como son el examen y la puntuación[19]:

a) La *evaluación* puede considerarse como un proceso a través del cual se formulan juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo.

b) El *examen* es un procedimiento que se utiliza para obtener datos con el objetivo de formular descripciones o valoraciones sobre una o más conductas humanas.

c) La *puntuación* es el proceso de asignar un símbolo que representa a cualquier valoración de calidad con relación a otro criterio[20].

A continuación caracterizaremos con mayor detalle los conceptos de examen y puntuación, para luego profundizar en el tema de la evaluación y en particular sobre la evaluación artística.

Examen:

En un artículo de 1996 Eisner se refiere al examen también como *prueba*, y lo define como "un proceso diseñado para producir una respuesta de un individuo o grupo de individuos, donde el mérito de la respuesta pueda ser apreciado"[21].

Los datos que se obtienen al evaluar, dice Eisner, no solamente se obtienen por medio de los exámenes; pueden obtenerse también a través de modos discretos de recopilación de datos[22]. No hay que olvidar que la realización de un examen responde a una estructura distinta del desarrollo de las clases; en este sentido, es artificial y pone a los estudiantes en situación de demostrar de qué son capaces

19 Eisner W. Elliot. Educar la visión artística. *Ediciones Paidos. Barcelona. 1995, pág.185.*
20 Op.cit.pág.185 y siguientes.
21 Eisner W.E. Evaluating the Teaching of Art. *op cit.*
22 Eisner W. Elliot. Educar la visión artística. *pág. 189*

en dicha circunstancia. Convendría entonces, preguntarse por la validez y eficacia de estos instrumentos y por su capacidad predictiva, sobre todo en el campo artístico. Lo que se está poniendo a prueba en este caso no son sólo conocimientos: son habilidades perceptivas; capacidades de expresión y pensamiento creativo. Los cuestionamientos de Eisner van en esta línea. Su propósito no es el de inducir a una desvalorización de procedimientos pedagógicos habituales, sino llamar la atención sobre la necesidad de utilizarlos con "sensibilidad y discreción"[23].

Calificación o notas:

En distintos países y sistemas educativos hay diferentes formas de notación que constituyen una "valoración" sintética del trabajo del estudiante. Esta forma -Eisner dice que se trata esencialmente de una forma- de presentar la evaluación tiene bastantes problemas. En primer lugar, suele no ser muy expresiva para los propios estudiantes y sus padres, excepto en el sentido más grueso de calificar un resultado bajo categorías de 'bueno, regular y malo'. Por otra parte, puede estimular un tipo de actitud más centrada en la lógica de premio y castigo que en la de proceso formativo.

No obstante estas consideraciones críticas, Eisner admite que en cualquier sistema los profesores tienen la obligación no sólo de evaluar, sino de someterse a sistemas de notación comparables. Por lo tanto, en la perspectiva de una evaluación que contribuya al proceso de enseñanza, las puntuaciones deberían tener significados nítidos y compartidos, además de ser complementados con otros procedimientos[24]. Eisner afirma que es posible evaluar sin graduar, pero lo problemático es esperar asignación de puntuaciones, sin una evaluación que la sostenga[25].

23 Op.cit. pág.190.
24 Op.cit. pág. 192.
25 Evaluating the Teaching of Art. *op. cit.*

Evaluación:

Si profundizamos en la definición precedente, vemos que contiene tres conceptos claves: el de proceso, el de juicio de valor y el de fenómeno educativo relevante. La idea de proceso alude a operaciones complejas en las que están involucrados quienes evalúan y quienes son evaluados y que se expresa en juicios de valor. Respecto a estos últimos, el autor señala que no se trata de la mera descripción de un fenómeno, sino "una manifestación de su valor, importancia o significación"[26]. Finalmente, la operación de evaluar se sitúa en el contexto educativo, esto quiere decir que "se puede evaluar cualquier fenómeno importante desde el punto de vista educativo"[27].

Para precisar a qué fenómenos se refiere, Eisner declara compartir la definición de Daniel Stuffelbaum quien postula cuatro aspectos significativos desde el punto de vista educativo de la planificación del curriculum: contexto; aportación (*Input*), proceso y producto (CIPP). Como veremos, estas dimensiones responderían de algún modo la pregunta acerca de qué evaluar[28]. Por ejemplo:

En el caso del *contexto* interesa evaluar las características del estudiante, las condiciones en las que realiza su trabajo, los recursos materiales, personales e institucionales con los que cuenta.

El aspecto de la *aportación* se refiere a las actividades de aprendizaje utilizadas en un contexto dado, los modos en que se podrían desarrollar los objetivos de un determinado programa. Para entender esta idea Eisner usa la analogía de las *rutas posibles*, es decir que las opciones prácticas pueden ser evaluadas como diferentes caminos para operacionalizar los objetivos del currículum.

El tercer aspecto, *proceso*, implica evaluar un currículum mientras se está empleando y no al final de un período (semestral o trimestral) puesto que se trata de un momento de conclusión, lo que impide

26 Educar la visión artística, *pág. 185.*
27 *Idem.*
28 *Op. cit, pág. 185.*

visualizar efectos o dificultades del programa y emprender acciones correctivas. Lo importante de esta consideración es que permite mantener una actitud de alerta que motive la obtención de pruebas sobre el desarrollo de un programa determinado, mientras todavía es posible intervenir para corregir.

La evaluación del *producto* es más bien una situación de síntesis y se centra en los resultados de una unidad educativa o la conducta final de los estudiantes[29].

Eisner explica la función de este modelo en los siguientes términos:

"(...) La misión básica del modelo presentado es obtener información que permita que el profesor, o quien planifique el currículum, mejore el proceso educativo. Considerada así, la evaluación es una herramienta educativa mediante la cual puede ejercerse la inteligencia profesional en beneficio de los estudiantes a quienes el programa está destinado a servir"[30].

En nuestra opinión, lo interesante del modelo es que está centrado en las interacciones que se producen entre objetivos, planificación de aprendizajes, condiciones en que se realiza y resultados. Por lo tanto, va mucho más allá de la evaluación tradicional enfocada al grado de satisfacción de determinadas expectativas puestas en el alumnado.

¿Cómo evaluar el desempeño artístico de los estudiantes?

Enfrentado a resolver el problema de la evaluación, y particularmente el de la calificación en un dominio tan sensible como el artístico, Eisner reitera que su propósito es mirar críticamente los procedimientos existentes, pero partiendo de la base que "el profesor tiene la obligación moral de evaluar"[31].

29 Op. cit. pág. 188.
30 Idem.
31 Op. cit. pág. 192.

En pos de formular algunos criterios apropiados para evaluar el trabajo artístico de los estudiantes, Eisner advierte que lo primero es contextualizar el procedimiento. Describe tres contextos dentro de los cuales pueden operar las valoraciones de los trabajos de los alumnos.

Contextos para la evaluación

a) El estudiante con respecto a sí mismo.

b) El estudiante con respecto a su curso.

c) El estudiante con respecto al criterio[32].

a) El estudiante con respecto a sí mismo

Las valoraciones propias del primer contexto se refieren a los progresos que ha experimentado un estudiante con respecto a un momento anterior de su desempeño. Es de naturaleza individual y requiere de una participación activa de cada estudiante, invitado a observar críticamente su propia trayectoria. Como es evidente, una condición indispensable es la acumulación ordenada de los productos de cada estudiante en el período que se somete a evaluación. En nuestra opinión, este tipo de evaluación tiene un componente motivacional muy importante, por cuanto el estudiante puede ver sus avances, o reconocer sus mejores momentos dentro del proceso.

b) El estudiante con respecto a su curso

A este respecto Eisner realiza una interesante discusión sobre este criterio, por cuanto cree que, no obstante ser el predominante en el sistema educativo norteamericano, produce efectos contraproducentes. El primer problema es que las valoraciones en este contexto responden a una concepción educativa tan arraigada

32 Op. cit. pág 193 y siguientes.

que siempre es explícita. Las preguntas que subyacen a este enfoque serían: ¿quién de los alumnos de un curso es más competente? ¿quién es el más creativo? Las definiciones de "lo más competente" o "lo más creativo" se fundan en una expectativa del comportamiento general de un grupo de estudiantes: una parte de ellos no logrará los propósitos del programa, otra parte lo hará de manera relativa y sólo un segmento podrá alcanzar los niveles definidos como óptimos. Citando a Benjamín Bloom, Eisner pone en evidencia que dichas expectativas, basadas en la tradición educativa, afectan de manera negativa las prácticas de la enseñanza y más aún las de la evaluación. Un supuesto no explícito del comportamiento esperado de acuerdo a la curva normal es que no es posible que todos los estudiantes alcancen un umbral óptimo. El punto es que si se establece un umbral teórico como expresión de una noción de 'normalidad', que no contempla diferencias individuales, el supuesto se verifica como una "profecía autocumplida"[33]. Uno de los resultados negativos de esta forma de evaluar en el campo de la enseñanza artística es que reduce a priori las aspiraciones de alumnos y profesores; reduce la motivación de los alumnos y los distancia de una experiencia de aprendizaje en que la confianza en sus capacidades es indispensable.

Eisner concluye que si bien la comparación entre estudiantes puede aportar algunos conocimientos útiles, es una práctica que debe ser contemplada como un *contexto* que hay que tomar en cuenta para los fines de evaluación, pero no como la evaluación en sí misma.

c) El estudiante con respecto al criterio

Según el autor esta práctica evaluativa se construye también sobre una perspectiva apriorística, cual es que los alumnos alcancen los objetivos en función de los cuales se desarrolla un programa de enseñanza artística. Por lo tanto, la puntuación resulta de la comparación entre el desempeño del alumno –conducta observada–

33 Op. cit. pág. 193.

y la expectativa de logro establecida en los objetivos –conducta deseable–. Para Eisner esta es una aproximación insuficiente. No obstante –sobre todo si se combina con la consideración del desarrollo individual de los estudiantes– le reconoce una virtud: "permite que los alumnos demuestren su competencia en el momento en que estén preparados para ello"[34].

Su mayor crítica a esta práctica de evaluación radica en la inconveniencia de organizar un programa de enseñanza artística en torno a objetivos educativos, por cuanto estos serían adecuados sólo para una parte de la planificación y evaluación del currículum.

"Muchos de los resultados más valiosos de la educación del arte no pueden formularse de antemano en forma de objetivos educativos. Para incentivar estos resultados, lo adecuado es recurrir a objetivos expresivos. La evaluación se produce no aplicando criterios previamente especificados con los cuales se compara el trabajo o conducta de un estudiante, sino intentando descubrir cualidades valiosas en el trabajo o conducta en el momento en que éstas aparecen. Una cosa es preguntar: '¿ha aprendido el estudiante lo que (él o yo) pretendía?'. Otra distinta es preguntar: '¿qué ha aprendido el estudiante?'"[35].

Eisner recuerda que en las teorías de evaluación hay dos conceptos que se aplican a los contextos: estudiante-curso y estudiante-criterio. Esos son "evaluación de acuerdo a normas", y "evaluación de acuerdo a criterios" respectivamente. Un ejemplo del primer tipo son los test estandarizados en torno a los cuales Howard Gardner y el mismo Eisner realizan una fundamentada crítica[36]. En el segundo, por ejemplo, se crean condiciones para que los estudiantes se aproximen a los objetivos de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje. Según el autor, en ambos casos el procedimiento de

34 Op. cit. pág. 194

35 Op.cit. pág. 196. En el planteamiento citado, resulta muy sugerente el concepto de objetivos expresivos. Aunque Eisner no se detiene en él, nos parece que remite a sus postulados respecto al aprendizaje artístico reseñados en la primera sección de este capítulo, y que merecería una indagación específica.

36 Ver próximo capítulo Gardner.

evaluación responde a diferentes concepciones de educación, fácilmente deducibles de las definiciones de cada contexto.

¿Qué se puede evaluar en la enseñanza del Arte?

Cabe recordar que los dominios de evaluación son los que definimos en la sección anterior y que Eisner denomina como: el productivo, el crítico y el cultural (aunque el autor desarrolla con mayor profundidad los dos primeros). Tampoco hay que olvidar el tipo de habilidades que el autor identifica en cada uno de estos dominios.

El siguiente esquema puede contribuir a visualizar el proceso en general:[37].

	Estudiante con respecto		
	a la media (criterio)	**al grupo**	**a sí mismo**
Productivo Ejemplo: ¿Maneja con habilidad el material propuesto?			
Crítico Ejemplo: ¿En qué medida es capaz de formular juicios estéticos?			
Cultural Ejemplo: ¿En qué medida puede el alumno documentar una expresión crítica acerca de una obra de arte?			

37 Educar la visión artística, *op. cit. pág. 213. La inclusión de preguntas, a modo de ejemplo, es nuestra.*

Evaluar en el dominio productivo

Eisner establece a lo menos tres entradas para abordar la evaluación de este dominio[38]:

En primer lugar están las ***habilidades técnicas***, relativas al manejo de materiales, uso del color, selección apropiada de medios afines, etc. Estas habilidades no garantizan la creación artística, pero son una condición necesaria que potencia la capacidad de imaginar y expresar.

Un segundo aspecto de la creación en el arte visual es el carácter **estético y expresivo** de una obra. Un estudiante podrá tener dificultades en este ámbito, aunque muestre depuradas capacidades técnicas. En consecuencia, identificar el tipo de dificultades que presenta un estudiante es el primer paso par prestarle la ayuda que necesita.

Un tercer aspecto de la evaluación en el dominio productivo se refiere a la valoración de la **imaginación creativa**. Este es un terreno difícil; aunque en la práctica no cuesta demasiado discriminar *una obra creativa y original* de otra que no lo es, resulta más difícil explicitar los criterios aplicados en el juicio. Al respecto Eisner, propone algunas preguntas: ¿En qué medida la obra muestra ingenio? ¿Proporciona la obra un sentido de intuición? ¿Ilumina algún aspecto del mundo o de la persona que previamente era oscuro y opaco?

Para evaluar el aspecto creativo Eisner propone una tipología de la creatividad en las Artes Visuales, cuya identificación facilitaría el proceso evaluativo.

Ampliación de límites:

Eisner define la ampliación de límites como "la capacidad de alcanzar lo posible mediante la ampliación de lo dado"[39]. Se refiere a ese

38 Op. cit. pág. 197 y siguientes.
39 Op. cit. pág. 199.

impulso o interés de producir múltiples desplazamiento entre objetos, funciones y campos mentales, en un contexto cultural dado. Postula que la convivencia social es posible en la medida que los individuos compartimos 'campos mentales'; son ellos los que nos permiten darle significado y atribuir funciones específicas a los objetos que forman nuestra cultura. De esta manera se definen tramas de comportamientos aceptables y restringidas a los límites socialmente compartidos[40]. Quienes son capaces de redefinir esos límites, están expresando una forma de creatividad. Un ejemplo en el campo del arte, podrían ser las 'instalaciones' por cuanto generan propuestas estéticas desplazando objetos de uso cotidiano y poniéndolos en relación con un espacio que pertenece al dominio del arte: un museo o una galería. Eisner cita como ejemplo el caso de un niño que utiliza su goma de borrar como una herramienta de estampado.

Invención:

Es definido por el autor como "el proceso de emplear lo conocido para crear un objeto o una clase de objetos esencialmente nuevos"[41]. Aunque la invención contiene un proceso de ampliación de límites, no es sólo exceder los márgenes de lo convencional. Se trata más bien de 'dar a luz' un producto original mediante la reconstrucción o articulación de lo existente. También supera el mero 'hallazgo', puesto que la invención constituye el desarrollo mismo de las ideas o propuestas que son gatilladas por un descubrimiento.

Ruptura de límites:

La ruptura de límites nos remite a lo que conocemos como revoluciones del conocimiento. Eisner la define como "el rechazo o revocación de concepciones aceptadas y la problematización de lo 'dado'"[42], y plantea que surge de dos tipos de conductas, que son la imaginación y la intuición.

40 Idem.
41 Idem.
42 Op.cit. pág. 200.

Mientras la intuición permite reconocer la posibilidad de ampliación, invención o ruptura, es la imaginación la que hace posible el desarrollo, la organización de ideas y el establecimiento de nuevas estructuras –de explicación del mundo, de producción artística, de crítica social, etc.– que ponen en crisis a las vigentes.

Organización estética:

"La organización estética se caracteriza por la presencia de un alto grado de coherencia y armonía". Se expresa en la forma como el individuo creativo le otorga orden y unidad a los componentes de su realidad. La organización estética difiere de las otras características de la creatividad: en ella no es necesario que exista un componente de novedad. Se puede proyectar sobre un conjunto de objetos existentes, pero iluminados por un ordenamiento armónico. Eisner sostiene que en los niños es difícil encontrar manifestaciones muy claras de organización estética, pero sí en los preadolescentes[43].

La importancia que le asigna el autor a la caracterización de la creatividad para los procesos de evaluación de la enseñanza artística, es que en los trabajos de los estudiantes se pueden encontrar todos o algunos de estos rasgos y en diferentes combinaciones. Diferenciarlos permite a los educadores observar que sus alumnos pueden actuar creativamente de diferentes formas y en todos los dominios de la enseñanza artística, y podrán valorarlas en consecuencia.

La evaluación en el dominio de la crítica

Las tipologías de la creatividad descritas son esquemas conceptuales que también contribuyen a valorar el trabajo escolar en el dominio de la crítica. ¿Cómo define Eisner este dominio?

"Como el objetivo de la crítica es la reeducación de la percepción, las

43 Op.cit. pág. 202.

herramientas que señalan, que agudizan la percepción son, de algún modo, las herramientas de la crítica. (...) En el dominio crítico, la evaluación no apunta básicamente a mejorar la obra, ya que en la mayoría de los casos la obra que se critica no es la del estudiante, sino a observar la obra de forma más completa"[44].

Este es un dominio muy productivo para diseñar un tipo de evaluación. Las proposiciones de Eisner nos llevan a pensar que en este ámbito es posible producir una síntesis de aprendizajes cuya evaluación podrá ponerse al servicio del desarrollo de los otros dominios. Aquí las prácticas educativas deben considerar el poner en contacto a los estudiantes con las artes; más precisamente con situaciones de apreciación artística. En este contexto, según Eisner, algunas preguntas que pueden guiar el proceso de apreciación –y su evaluación– son:

- "¿Qué observa el estudiante de una determinada obra?
- ¿Qué tipo de manifestaciones realiza sobre lo que observa?
- ¿Cuán penetrantes son estas observaciones?
- ¿Cuán penetrantes son estas manifestaciones?
- ¿Es capaz de relacionar sus observaciones de la obra con el contexto en que ésta fue creada?"[45].

En lo medular el desarrollo de la crítica debería propender a distinguir entre expresiones de carácter psicológico, relativas al gusto o disgusto que produce una manifestación artística, de los juicios. Con la ayuda de los educadores, los alumnos pueden llegar a formular juicios más fundados y reflexivos. En este proceso podrán transitar desde la manifestación de preferencias a la descripción formal de una obra, pero esto es insuficiente. Cabe esperar que los estudiantes puedan realizar manifestaciones interpretativas, es decir que denoten un uso creativo de los elementos de la obra, para dar cuenta de un significado expresivo.

44 Op. cit. pág. 203.
45 Op. cit. pág. 204.

El carácter interpretativo de la crítica puede expresarse en diferentes manifestaciones: las experienciales, relativas a los sentimientos que expresa la obra; las formales, que describen relaciones entre las formas visuales que conforman la obra; las materiales, referidas a las relaciones que se establecen a partir de la materialidad de la obra; las temáticas, que aluden a las ideas que subyacen a la obra; y las manifestaciones contextuales señalan las relaciones que se establecen con las situaciones culturales e históricas en que se produjo la obra.

Eisner plantea que los profesores no sólo deberán estar atentos a que se realice una crítica descriptiva e interpretativa, sino también a su calidad. Para ello es pertinente tomar en consideración las distinciones precedentes, y la formulación de algunas preguntas orientadoras:

- "¿Conducen (las manifestaciones del alumno) hacia la obra que se describe?
- ¿Cuán reveladoras son las metáforas y símiles que se utilizan?
- ¿Las manifestaciones que hacen los estudiantes sugieren que están experimentando el sentimiento de la obra?
- ¿Parece experimentar lo que la obra comunica emocionalmente?"[46].

Finalmente, Eisner plantea el problema del modo de expresión de esta crítica. Aunque admite que la expresión verbal de los juicios escolares puede favorecer a quienes tienen un mayor dominio de lenguaje, o que el uso mismo de la conversación produce un distanciamiento con la naturaleza visual del proceso de enseñanza-aprendizaje, la conversación sobre arte puede ser de gran calidad y contribuir a enriquecer la percepción.

La evaluación en el dominio cultural

En opinión de Eisner, en este dominio del currículum –de naturaleza esencialmente verbal– existe un mayor desarrollo de prácticas de

46 *Op. cit. pág. 207.*

valoración del trabajo de los estudiantes. Estas se orientan a conocer su capacidad de comprensión y las características de tiempo y lugar en que se producen diversas manifestaciones artísticas[47]. En términos conceptuales este dominio es muy similar al aspecto contextual de la crítica interpretativa; sin embargo, no es poco habitual que el análisis contextual sirva más a la comprensión de un período –del cual la obra sería un signo– que a la comprensión de la obra misma. El enfoque de Eisner es diferente: en este dominio se debiera poner énfasis en la comprensión del papel que el arte ha desempeñado en diferentes momentos y situaciones históricas. Se trata de observar la complejidad de las relaciones entre los artistas y su cultura. Se trata de hombres y mujeres de su tiempo, influidos por el mundo del cual forman parte, pero a la vez han intervenido y eventualmente transformado su realidad mediante sus propios proyectos creativos.

Conclusiones

En primer lugar Eisner nos provee de un marco comprensivo de la naturaleza de la Educación Artística, como un dominio específico del conocimiento y al que se le debe asignar la mayor importancia en la formación de niños y jóvenes.

Respecto a la evaluación de la enseñanza artística, Eisner nos entrega una mirada crítica a los sistemas vigentes, al mismo tiempo que formula un esquema orientador para resolver los problemas advertidos. Por ejemplo, pone énfasis en distinguir los diferentes propósitos y rendimientos que tienen las formas habituales de evaluar la enseñanza artística, como son el examen y la calificación.

Eisner propone un esquema metodológico dentro del cual se pueden crear procedimientos evaluativos adecuados a cada contexto educativo. La estructura fundamental de este esquema descansa en la identificación de tres dominios del currículum artístico y de la evaluación: el dominio productivo, el crítico y el cultural. Estos se

47 *Op. cit. pág. 212 y siguientes.*

corresponden con las áreas y propósitos de la Educación Artística propuestas por Eisner, que son: el desarrollo de un lenguaje propio de las Artes Visuales, desarrollo de la sensibilidad y actitud estéticas, y el desarrollo de la comprensión de los contexto histórico-culturales.

Complementariamente, Eisner nos llama la atención sobre la importancia de los contextos en diferentes sentidos: uno es referido al contexto educativo en general, esto es el marco sistémico donde se desarrolla la enseñanza y la concepción sobre educación que prima en dicho marco. Otro es el contexto de la evaluación y de las relaciones que se establecen en el proceso para establecer valoraciones: del alumno consigo mismo, del alumno respecto a un criterio y/o del alumno respecto a su grupo curso.

En general, las reflexiones de Eisner nos conducen a acuñar un concepto de evaluación del arte que pueda responder a las exigencias del sistema en que está inserta la enseñanza artística, pero haciéndose cargo de la naturaleza propia de esta área del conocimiento. El concepto de evaluación que ocupa al autor, y que hemos analizado en este capítulo, es el que puede usarse como un instrumento educacional, dirigido a ayudar a los profesores a mejorar su rendimiento; a los alumnos a orientar su trabajo sin afectar su motivación y autoestima; y al sistema educacional a comprender la importancia de la formación artística para promover una educación de mejor calidad.

2

Teorías de Howard Gardner sobre el desarrollo artístico de niños y jóvenes:

Implicancias en el contexto de la evaluación

Presentación

El propósito de este capítulo es analizar algunas implicancias de las teorías de Howard Gardner en el campo de la evaluación de la enseñanza del Arte. Los aportes de este autor han sido muy relevantes en la formulación de importantes innovaciones educativas en distintas partes del mundo.

El capítulo está organizado en tres partes. Primeramente, se hace una presentación del autor y se describen sus principales aportes a la comprensión del desarrollo artístico de los niños. La segunda está dedicada a plantear las dificultades que enfrenta la evaluación de la enseñanza artística en el contexto escolar y a fundamentar la necesidad de ensayar nuevos enfoques para dar respuesta a los problemas expuestos.

En la tercera parte se exponen algunas tesis de Gardner sobre el desarrollo artístico infantil y las probables implicancias que tienen en la evaluación de procesos educativos que se impulsen a partir de sus postulados. Es necesario estipular que el énfasis de esta discusión está puesto en la enseñanza preescolar y básica, aunque también se hacen algunas incursiones en la evaluación de los aprendizajes artísticos de los jóvenes. Por otra parte, se ha privilegiado el área de las artes visuales, no obstante muchas de las consideraciones teóricas son aplicables a las artes en general.

A modo de conclusión, se plantean los principales elementos que se han puesto en discusión a lo largo del capítulo.

Esta sección del libro, correspondiente a los fundamentos teóricos, propone "enfoques evaluativos" más que metodologías o instrumentos de evaluación. No obstante lo anterior, en el Anexo 1, "Sugerencias para la Evaluación de las Artes Visuales", se incluyen un par de pautas de evaluación utilizadas por Gardner y su equipo en sus investigaciones sobre la evaluación artística.

¿Quién es Howard Gardner?

Howard Gardner es uno de los psicólogos cognitivistas integrantes –y más tarde codirector– del "Proyecto Zero" fundado por Nelson Goodman hace más de 25 años en la Universidad de Harvard. El propósito fundamental de este proyecto ha sido el de investigar la psicología evolutiva de las artes. Zero, que debe su nombre a la constatación de la ausencia casi total de conocimientos sobre el tema, ha dado lugar a innumerables estudios experimentales para dilucidar la índole del pensamiento artístico y actualmente constituye una referencia obligada en las innovaciones educativas que se emprenden en este campo.

Desde el punto de vista teórico, Gardner, integrando los enfoques estructuralistas, la investigación filosófica y sicológica de la actividad simbólica del ser humano, sostiene que una clave para entender la generación del arte está en la comprensión de cómo usan las personas las diversas clases de sistemas de símbolos, en diferentes momentos de su desarrollo.

Gardner, en *Arte, Mente y Cerebro* –publicado por primera vez en 1982– afirma que su principal aporte ha sido el de ampliar una visión demasiado centrada en los aspectos lógico-racionales de los procesos mentales, incorporando elementos como la personalidad, las emociones y el contexto cultural en el que se desenvuelven dichos procesos. En pos de avanzar en la construcción de una psicología comprensiva de los procesos creativos, Gardner postula un abordaje desde una gama muy amplia de perspectivas, y, por lo tanto, indaga el desarrollo y la producción artística de niños/as normales en distintos momentos de su desarrollo, de niños/as con talentos excepcionales, o con síntomas patológicos y de adultos con características de normalidad, patológicos o de artistas ampliamente reconocidos como tales[1]. El texto aludido nos servirá de base principal para dilucidar algunos rasgos relevantes de la actividad artística

1 *Gardner, Howard, (1987)* Arte, Mente y Cerebro. *Editorial Paidos. Buenos Aires, Argentina, pág. 19.*

preescolar y en los primeros años de escuela y sus posibles efectos en la formulación de criterios evaluativos.

En 1983, con ocasión de su publicación *Frames of Mind*, Gardner alcanzó notoriedad y despertó gran interés en el mundo de la educación por sus planteamientos sobre las inteligencias múltiples. A partir de aquí, este investigador se ha dedicado a estudiar las implicancias educativas de dicho concepto, participando directa o indirectamente en numerosos proyectos que experimentan la aplicación de este enfoque en el sistema escolar[2]. El análisis de esta experiencia y otras exploraciones en educación se sintetiza en *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*, cuya primera versión en inglés se publicó en 1993. Algunas de sus contribuciones nos han servido para reflexionar sobre la significación que tienen las diferencias individuales del desarrollo artístico infantil para la evaluación de la enseñanza del Arte.

Junto a sus colaboradores Gardner ha hecho contribuciones significativas para la creación de nuevas formas de evaluación poniendo su acento en las habilidades propias de un dominio del conocimiento en particular. Se trata de procedimientos que permitirían "mirar directamente el funcionamiento de las inteligencias en lugar de obligar al individuo a revelar sus inteligencias a través del habitual prisma de un instrumento lógico lingüístico"[3]. Aunque suscribe proposiciones de aplicación en diversas áreas del aprendizaje, varias de sus reflexiones sobre evaluación se refieren a actividades artísticas escolares. Gardner sostiene, sin embargo, que:

"Ninguna inteligencia es inherentemente artística, o no artística. Más bien las inteligencias funcionan de forma artística o no artística en la medida que explotan ciertas propiedades de un sistema simbólico, tal como ha sido explicado anteriormente. El

2 *Estos proyectos participan del sistema educativo norteamericano y abarcan todos los niveles de la enseñanza desde el preescolar hasta los superiores. Entre ellos están Spectrum; la Key School en Indianápolis y Arts Propel (1995).*

3 *Gardner, Howard, (1995), Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Editorial Paidós, pág. 19.*

que una inteligencia sea utilizada de forma artística es una decisión tomada por el individuo y/o la cultura"[4].

Gardner define la evaluación "como la obtención de información acerca de las habilidades y potenciales de los individuos, con el objetivo dual de proporcionar una respuesta útil a los individuos evaluados y unos datos también útiles a la comunidad que los rodea"[5].

Esta definición carece, tal vez, de una mención explícita sobre el beneficio que la evaluación tiene para el propio evaluador -el educador- a quien le permite también constatar la eficiencia del programa que se ha propuesto. El autor aboga por un tipo de evaluación regular, realizada en forma natural en todo el sistema educativo y a lo largo de la vida de educadores y educandos. Su postura defiende una metodología más cercana a la que podría aplicarse a la relación maestro-aprendiz, en la que se crean las condiciones ambientales favorables a una evaluación inscrita en el propio proceso de producción artística[6].

Gardner es bastante radical en su crítica a lo que llama exámenes formales y particularmente a los test estandarizados, en la medida que no toman en consideración las diferencias individuales de los alumnos (diferencias que ha conceptualizado como distintos tipos de inteligencia) y se sitúan como momentos terminales de un proceso que en la práctica no es ni lineal ni necesariamente progresivo. Extremando su posición, plantea que ojalá la educación escolar llegue a prescindir totalmente de ellos, sobre todo en lo que respecta a la medición de inteligencia con un indicador único, como el CI[7]. Aunque nos parece una aspiración difícil de satisfacer, hay algunos aspectos de su enfoque –como la consideración de las diferencias individuales, la construcción de un entorno favorable a la evaluación, la aplicación de medios de evaluación ajustados a la naturaleza de las materias artísticas– que son valiosos de tomar en cuenta en el área de la evaluación de la enseñanza del Arte, sobre los que volveremos más adelante.

4 *Op. cit, págs. 61 y 62.*
5 *Op. cit., pág. 187.*
6 *Op. cit., pág. 188.*
7 *Op. cit, págs., 175 y 176.*

Implicancias del desarrollo artístico infantil en el contexto de la evaluación de la enseñanza artística

El arte infantil

Tal como se ha sostenido, para formular diseños de evaluación pertinentes a la naturaleza de la enseñanza artística es menester resolver ciertas interrogantes. Por ejemplo, ¿qué es el arte infantil? ¿a qué capacidades creativas responde? ¿qué es lo que hacen o dejan de hacer (artísticamente) los niños en su trayectoria escolar? ¿qué dicen o dejan de decir respecto a sus propias producciones? ¿cuáles son las semejanzas o las diferencias que manifiestan en sus "obras" niños y niñas de una misma edad?, ¿cómo opera el uso de diversos medios artísticos en estos procesos creativos? Estas son algunas de las interrogantes que formula Gardner a propósito de su trabajo de investigación.

En consecuencia, comprender las actividades artísticas de niños y niñas constituye una condición para estimular su desarrollo, discriminar logros o dificultades, detectar talentos tempranos y sobre todo, poner a disposición los medios que satisfagan el derecho de los niños a vivir la experiencia artística y enriquecer con ello su acervo emocional, espiritual y cognitivo.

Para lograr este conocimiento ha sido necesario ubicar el desarrollo artístico en otros recorridos del crecimiento y aprendizajes humanos. Pero, no obstante existir algunas importantes coincidencias con otras áreas del conocimiento, la visión del desarrollo artístico rompe el molde según el cual un niño o una niña será más capaz y más diestro en la medida que crece. Gardner ha descubierto que "la historia del desarrollo artístico está repleta de altibajos y zigzags, en lugar de seguir una progresión ascendente automática..."[8]. Esta afirmación es determinante en la reflexión que nos ocupa. Desde el punto de

8 *Gardner, Howard, (1987), pág. 104.*

vista de la evaluación nos invita a preguntarnos ¿cuál es la trayectoria que establece o supone el sistema escolar en relación al desarrollo artístico infantil? ¿qué valora y qué sanciona? ¿se diseñan los programas y las actividades escolares sobre la base de un paradigma lineal y homogéneo o sobre esquemas diversos y plurales adecuados a las diferencias individuales que tienen los niños entre sí?

En los planteamientos y conceptos que se exponen a continuación se abordan algunas de estas interrogantes.

La curva U del desarrollo artístico

En lo medular, las investigaciones de Gardner indican que, a diferencias de otras áreas del desarrollo, en la esfera artística los niños no tienen una trayectoria lineal ascendente. Esta posición sostiene que la curva del desarrollo artístico tiene una trayectoria en forma de U.

"La primera parte de la U (superior izquierda) se refiere al nivel aparentemente elevado de creatividad que se encuentra entre los preescolares; el arco de la U representa el período de la literalidad, cuando las creaciones artísticas del niño son menos llamativas a ojos de muchos observadores; el resurgimiento triunfal de la última parte de la U marca el logro (por parte de al menos algunos adolescentes) de un nivel de realización artística nuevo y más elevado"[9].

Por lo tanto, la posibilidad de ascenso se produce nuevamente en los años de la enseñanza secundaria, dependiendo este progreso, fundamentalmente, tanto de la calidad de la educación como del talento innato. Al respecto Gardner señala:

"Una condición *sine qua non* del logro artístico es el talento innato. Existen dudas en cuanto a cómo medirlo, cómo definirlo e incluso a

9 *Op. cit, pág. 109.*

cómo probar su existencia, pero parece estar fuera de discusión el hecho de que algunos chicos poseen una aptitud natural para las artes"[10].

Dicho de otro modo, aunque la mayoría de los niños parten del primer punto alto de la U, no todos los jóvenes llegan al segundo.

Esta curva de desarrollo con forma de U no tiene una trayectoria constante. Gardner insiste a menudo en su carácter zigzagueante e inestable[11], sin embargo, es posible detectar algunas tendencias recurrentes que veremos más adelante.

Conceptos (y errores) de los niños respecto de las artes

Así como Gardner sugiere conocer y reconocer las etapas del desarrollo artístico infantil, también entrega elementos para visualizar lo que piensan los niños acerca del arte. Un capítulo muy esclarecedor de *Arte, mente y cerebro* alerta sobre este punto[12]. El conocimiento que tienen los niños sobre el arte –espontáneo o no– puede estar tan cargado de intuiciones correctas como de errores. Reforzar las primeras y superar las segundas es un trabajo ineludible si nos planteamos como propósito educacional desarrollar la comprensión artística.

Gardner y Ellen Winner reconocen tres etapas en la comprensión del arte: la mecanicista –de los niños de entre cuatro y siete años–, la realista –de los niños en torno a los diez años–, y la relativista, que expresan los adolescentes de catorce a dieciséis años aproximadamente.

En la primera etapa, los niños y niñas se concentran en los aspectos concretos del arte. Por lo tanto, no tienen noción del concepto de artista, ni emiten juicios valorativos. En la segunda, la etapa realista, el principal criterio de valoración es el grado de literalidad de una

10. Op. cit., pág. 110.
11. Op. cit., pág. 104.
12. Op. cit., pág. 125.

obra, sin embargo, demuestran mayor comprensión respecto al valor cultural del arte. Los adolescentes, por su parte, reconocen lo anterior pero relativizan los criterios de valorización en función del gusto. En el siguiente punto serán abordadas estas características, al analizar las tres edades del desarrollo artístico infantil.

Tres etapas del desarrollo artístico

La etapa preescolar

Entre los dos y siete años los niños experimentan una revolución en el conocimiento, conocen y operan con diversos símbolos de su cultura: el lenguaje, gestualidades, números, imágenes. En esta edad tienen una tendencia "natural" a crear figuras retóricas, a combinar símbolos gráficos con mucha libertad, innovan en la mezcla de colores y producen imágenes que suelen ser catalogadas de artísticas.

Gardner sostiene que en la consideración del niño pequeño como artista concurren algunos factores culturales que es necesario hacer visibles y que merecen un análisis cuidadoso[13].

- La importancia creciente que se le asigna a las conductas infantiles, dado el supuesto que su éxito en la vida depende en importante medida del grado y la calidad de esta atención.
- Una integración mayor de las artes a la vida de la sociedad, a diferencia de otras épocas en que esta actividad estaba reducida -como creadores y receptores- a grupos selectos.
- La valoración moderna de un tipo de arte (informal, abstracto) que guarda similitudes aparentes con lo que los niños preescolares producen.

No obstante, la observación directa de los niños en esta edad demuestra que "están muy cerca de las fuentes de la creatividad"[14].

13 Op. cit., pág. 113.
14 Op. cit., pág. 114.

Están aprendiendo a dominar sistemas de símbolos, y de esta exploración –placentera para ellos– a menudo resultan 'obras' que por su colorido y originalidad despiertan admiración en su entorno.

Pero antes de calificar estas obras como arte propiamente tal, conviene recordar cuál es el grado de comprensión que tienen los niños pequeños del trabajo artístico.

En los años previos a su ingreso a la escuela, los niños pasan por una fase mecanicista que concentra su atención en aspectos concretos del arte: "perciben la producción artística como una actividad simple, mecánica y creen que todos los juicios respecto a la calidad artística son igualmente válidos"[15]. Ponen acento en las condiciones y limitaciones técnicas. Confunden el arte con el objeto representado; aunque presentan preferencias por el arte abstracto, no distinguen las diferentes formas de arte (entre la fotografía y la pintura, por ejemplo). Generalmente no hay noción de autor o artista, generando un tipo de actividad especial, diferente de otras; tampoco de estilo. Otro aspecto notable es que sus opiniones sobre el arte suelen entrar en contradicción con su propia práctica.

Este modo de comprender el arte nos obliga a volver a las preguntas fundamentales que propone Gardner: ¿sobre qué bases se puede calificar la producción de los preescolares como artística? ¿cuáles son, si existen, los elementos que tienen en común un preescolar creativo con un artista maduro? ¿qué criterios orientarían un proceso de evaluación pertinente a esta etapa?

Como se ha sostenido anteriormente, para dilucidar estas interrogantes es necesario determinar los aspectos que caracterizan el proceso artístico maduro. Una definición tentativa al respecto permitirá establecer una hipótesis de trabajo que oriente los programas de enseñanza artística, y al mismo tiempo contribuya a potenciar las diferentes etapas del desarrollo global de los niños. De este modo, las evaluaciones deberán formularse con el propósito

15 Op. cit., pág. 124.

de aprovechar las posibilidades que brindan los rasgos propios de cada etapa infantil, pero siempre teniendo en consideración las diferencias individuales.

A continuación se comentarán los principales aportes de Gardner respecto a la comprensión de estas diferencias.

Algo más sobre los preescolares: la importancia de las diferencias individuales en la simbolización temprana

En los puntos precedentes se han esbozado algunas pautas generales del desarrollo artístico de los preescolares. Sin embargo, también se ha sostenido que este desarrollo está sujeto a múltiples factores que determinan, a su vez, características diferenciadoras entre niños de la misma edad. Estas son determinantes, tanto para la enseñanza artística como para la evaluación de este proceso. Las investigaciones de Gardner en este sentido se focalizan en la diversidad propia del período de simbolización temprana: es decir, se refieren a niños en edad preescolar. A continuación se resumen algunos resultados de estas investigaciones:

Algunas premisas teóricas:

a) Es en el período que va desde los dos a los cinco años, los niños adquieren cierto dominio del sistema de símbolos de su cultura.

b) Los sistemas y los medios simbólicos son muy diferentes entre sí, tanto en lo que respecta a sus componentes, como a las combinaciones que se pueden establecer entre ellos, para determinar sus referencias y los mecanismos sicológicos y neurológicos que participan en su adquisición. Un ejemplo de ello se evidencia al analizar el sistema de símbolos propio del lenguaje natural, y el de las Artes Visuales. O, en el mismo dominio artístico, las diferencias que implica el uso de medios tales como el modelado y la pintura.

c) En los sistemas de simbolización concurren procesos cognitivos que suponen componentes intelectuales, emocionales, etc., por lo tanto, su análisis requiere un enfoque comprehensivo desde una perspectiva orgánica.

d) De lo anterior se deriva que para evaluar los progresos de los niños es necesario tomar en cuenta sus diferencias individuales y al mismo tiempo "la necesidad de investigar cada medio por separado debido a las reveladoras diferencias que existen entre ellos"[16].

Algunas diferencias relevantes:

Aunque las investigaciones no han llegado al nivel de generalizaciones concluyentes, es posible detectar ciertas pautas características de diversos grupos de niños:

a) **Verbalizadores**: Independientemente de la tarea que se les encargue, producen gran cantidad de lenguaje. Privilegian el relato en desmedro de la acción o de operaciones visuales, más allá de si están trabajando con arcilla, bloques de madera o en una pequeña obra de teatro.

b) **Visualizadores**: Aunque sepan hablar, el relato no los entusiasma. Se abocan con facilidad y entusiasmo a construir o a dibujar.

c) Los niños que fueron sujetos de estas investigaciones también pueden ser clasificados en **iniciadores y completadores**. Mientras los primeros requieren de un pequeño estímulo para manejar un medio estético, y tienen un alto nivel de productividad, los segundos son reacios a iniciar una tarea y se muestran proclives a completar un trabajo ya avanzado, o a copiar. Su productividad es menor, pero más disciplinada.

d) Otra distinción interesante es entre **niños centrados en las personas y centrados en los objetos**. Los primeros están más

16 *Op. cit., pág. 134.*

preocupados de la comunicación que de la creación, incorporan personas en sus dibujos sin que sea la tarea propuesta y les preocupa la retroalimentación del observador. En cambio el otro grupo, manifiesta vivo interés en los elementos físicos y máquinas, sus obras están más construidas a base de 'cosas' y su actitud frente al trabajo es concentrada e individual.

e) Un factor de diferenciación que se observa es el género. Por ejemplo, mientras las niñas tienen una inclinación mayor a combinar diferentes medios y destacarse en estos ejercicios, los varones tienen mejores logro en el uso de un sólo medio. La niñas hacen un uso más expresivo de la voz y de la música en general, mientras los niños se destacan en el trabajo con arcilla. Es evidente que estas diferencias deben ser estudiadas en profundidad, teniendo en consideración las determinantes que define lo femenino y lo masculino en cada cultura.

Criterios para evaluar el trabajo artístico de los preescolares

Para abordar este tema Gardner retoma los síntomas o señales que le asigna Goodman al símbolo artístico[17] y los resume en dos:

a) El grado de explotación de las propiedades plenas y expresivas del medio gráfico que podrían alcanzar los niños en diferentes momentos.

b) El grado de expresividad de sus trabajos, es decir la facultad de transmitir estados de ánimo y emociones específicas, de un modo en que puedan ser percibidas.

A través de diferentes experimentos Gardner puede afirmar que los niños menores –no obstante su 'alta productividad'– tienen menor capacidad para satisfacer dichos criterios que los mayores.

17 Op. cit., pág. 81.

Respecto al lenguaje metafórico se produce una paradoja. Si bien los más pequeños son muy productivos en la creación de metáforas, en rigor no tienen dominio de este lenguaje, ni pueden construir metáforas 'a pedido' como lo harán los mayores.

Es importante, en esta etapa de mayor logro infantil, tener claridad acerca de las diferencias cualitativas que se observan respecto a un artista en propiedad: el niño pequeño no tiene conciencia del carácter transgresor de su impulso creativo, por lo tanto, no le asigna significación a "sus obras".

Esta diferencia es relevante a la hora de evaluar. El concepto de *comprensión artística* contribuye a establecer referencias para evaluar los desempeños en las diferentes etapas del desarrollo. Efectivamente, como afirma Gardner, los preescolares tienen una riqueza expresiva que no significa sensibilidad estética propiamente tal, por cuanto todavía no adquieren la capacidad de simbolizar que ésta requiere. Estos procesos son observables en las actividades de los niños y en el diálogo que se establece en torno a ellas.

En síntesis, pareciera que los niños pequeños tienen rasgos en común con el artista más en la actitud de exploración y desinhibición para usar un medio, ya que se resisten a someterse a pautas establecidas. No obstante, al no tener conciencia de la significación que se le atribuye a la experiencia artística, tienen muy pocas posibilidades de establecer correspondencias entre medios y fines.

Por lo tanto, podríamos concluir que en esta etapa lo que debiera preocupar es estimular y valorar el impulso explorador, poniendo a disposición de los niños la gama más amplia posible de medios de expresión, dando énfasis al uso pleno de investigación de éstos, especialmente de los que ejercen mayor atractivo o más facilidades de dominio para estimular la expresividad y menos en el logro de finalidades formales determinadas externamente. Los diálogos que se establezcan con los niños en torno a esta práctica, pueden contribuir

a fijar los aprendizajes que surjan de la exploración, para que más tarde se pongan al servicio de las capacidades de simbolización estética que se harán más evidentes en la etapa escolar.

Implicancias de las diferencias individuales para la evaluación de los preescolares

La constatación de las diferencias individuales, explicadas en páginas anteriores, tiene consecuencias muy importantes para determinar criterios de evaluación de la enseñanza artística. En primer lugar, es necesario tener como punto de partida una pauta general de desarrollo que se expresa de manera diferente entre uno y otro niño, aunque de la misma edad, de acuerdo a su sexo, a su contexto cultural y sus talentos innatos y sus 'tendencias' cognitivas. Esto nos obliga a imaginar procedimientos de evaluación orientados a hacer visibles tales diferencias, a detectar las potencialidades de niños y niñas y sus necesidades particulares de desarrollo, en diversas áreas del ámbito artístico.

En relación a esta premisa, las conclusiones de Gardner son iluminadoras:

a) Considerar exclusivamente las creaciones espontáneas de un niño, o sólo su desempeño en una tarea estructurada, es insuficiente. De la aplicación de varios ejercicios y del análisis comparado de ellos se puede obtener más y mejor información sobre la relación de los niños con los medios estéticos[18].

b) Las obras de los niños se pueden evaluar en una amplia gama de dimensiones: pueden ser catalogadas de acuerdo a los criterios diferenciadores expuestos anteriormente; a los grados de competencia técnica en el uso de los diferentes medios; y en relación a las pautas generales de desarrollo artístico que se tienen como hipótesis[19].

18 Op. cit., pág. 142.
19 Op. cit., pág. 143.

c) El carácter distintivo de los productos creativos de cada niño es reflejo de la interacción de varios factores: el dominio que tenga de un determinado sistema de símbolos; su propensión a verbalizar, o a visualizar; las circunstancias en que se realiza el trabajo; sus rasgos personales asociados a su historia de vida y su contexto cultural entre muchos otros. Para comprender más plenamente el arte infantil, es necesario romper la dicotomía entre los enfoques cognitivos y los afectivos y asumir un enfoque más integrador.

d) Es importante tener en consideración que niños y niñas pueden tener más talento e interés en una forma expresiva que en otra. Ello conlleva la necesidad de una mayor sensibilidad, por parte del profesorado, respecto de los lenguajes específicos de cada medio de expresión artística.

La etapa escolar

Los niños mayores de siete años, más conscientes y preocupados por los aspectos sociales de su devenir, están más atentos a su entorno cultural, pueden manejar (y asimilar), de acuerdo a su edad, símbolos estéticos e incluso se interesan por el modo específico de hacer arte. Sin embargo, su productividad es escasa y menos brillante. Es en esta etapa literal cuando aparentemente el proyecto inicial de domino artístico que caracterizaba al preescolar suele decaer. Pero esta aseveración puede ser controvertida. Si bien se observa muy habitualmente que en la etapa escolar los niños 'pierden' o dejan de expresar la habilidad plástica de los primeros años, llegando algunos a renunciar por completo a explorar en esta área, en opinión de Gardner, este abandono no es automáticamente atribuible a las características inherentes a esta etapa de desarrollo.

Lo más probable es que haya algo dentro de nuestra sociedad, quizá los estándares o las prácticas pedagógicas, que hace que la etapa literal constituya la culminación de la actividad artística de la mayoría de los chicos[20].

20 Op. cit., pág. 122.

Por lo tanto, constatar la declinación de la productividad artística de los escolares no puede significar, de ninguna manera, una determinante para la cancelación del 'proyecto artístico inicial' y menos un renunciamiento de la enseñanza del Arte para estimular la realización de dicho proyecto. En efecto, a pesar de que la productividad y el brillo de las obras infantiles disminuya, en esta etapa se ponen en juego importantes potencialidades cuyo estímulo permitirá una síntesis entre el desarrollo de la sensibilidad estética y la expresividad propiamente tal. Según Gardner:

"Sólo a mediados del periodo escolar parecen ocuparse los niños de la ejecución de las obras artísticas; sólo en este momento comienzan a prestar atención al *modo* en que se logra un efecto o se representa un objeto. De la misma manera, sólo en esta etapa parecen ser capaces de variar sus producciones con el fin de obtener distintos efectos (...). Nos encontramos, por lo tanto, ante una paradoja: los niños se vuelven sensibles a los aspectos estéticos justamente en la misma época en que su propio trabajo en muchos casos tiende a tornarse menos interesante[21].

Es cierto que desde los siete u ocho años los niños manifiestan una clara tendencia al realismo y la literalidad. Rechazan con mayor frecuencia obras de tipo impresionista o abstracto y, por lo tanto, sus propios trabajos tienen una marcada vocación hacia la copia de la realidad.

En esta aparente desventaja podemos encontrar nuevos criterios de enseñanza y evaluación artística. Por ejemplo, los niños mayores tienen un dominio superior del lenguaje metafórico –expresivo y psicológico– y si bien pierden espontaneidad en la construcción de estas figuras son más capaces de hacerlo si se les pide y son más hábiles que los menores en comprender el lenguaje metafórico. Por otra parte, se vuelven extremadamente sensibles a la imperfección y a las alteraciones lógicas, precisamente porque son capaces de

21 Op. cit., pág. 119.

distinguir y asimilar los criterios de aceptabilidad de un trabajo respecto a los propósitos con que fue realizado. Dicho de otra forma, se preocupan conscientemente del modo en que se representa un objeto o se logra un efecto práctico. En consecuencia, también pueden incorporar a su trabajo mayores niveles de sofisticación para lograr distintos efectos y, lo que es muy importante, toman en cuenta la necesidad de que el observador comprenda lo que se quiso expresar con los medios elegidos.

Finalmente, para caracterizar mejor esta etapa, es necesario recordar cuáles son las creencias de los escolares respecto a la comprensión del arte.

Como ya se señaló, alrededor de los 10 años los escolares se encuentran en la fase **realista**. La literalidad de los niños de esta edad los conduce a tener una concepción figurativa del arte. Complementariamente, si bien admiten que las obras pueden ser calificadas, su criterio estético tiene que ver fundamentalmente con el grado de realismo logrado. Reconocen la condición de artistas y la de expertos en arte. Pueden definir las propiedades de distintas formas de arte y reconocer estilos. Casi no manifiestan interés por las obras abstractas y entienden el arte, en general, como un acto de imitación del mundo exterior.

Criterios para evaluar el trabajo artístico en la etapa escolar

La primera deducción que surge del análisis precedente es que los niños cuyo desarrollo artístico está en esta etapa no pueden ser evaluados con los criterios que se aplican a los preescolares y su elevado nivel de productividad. Ya hemos fundamentado que, de acuerdo con las teorías de Gardner, en algunos sentidos, el niño pequeño tendrá un perfil mucho más cercano al artista maduro, sobre todo en lo que respecta a su capacidad de superar las trabas impuestas por la literalidad y el estricto cumplimiento de cánones

formales. Sin embargo, la madurez del artista depende en importante medida de los niveles de dominio que haya logrado sobre los medios que tuvo a su alcance. Deberían ser los escolares quienes estén especialmente dotados para recibir instrucción artística y disponer de recursos técnicos de manera sistemática. Estas condiciones les haría más fácil orientar su vocación en la adolescencia y, en el caso de algunos, probablemente asumirla como una actividad permanente.

En esta etapa la originalidad tendrá mayores posibilidades de expresarse en la medida que los niños se sientan seguros de contar con métodos y ensayar la imaginación. Por su parte, la imaginación estará subordinada, en alguna medida importante, a un principio de realidad que puede ser muy bien aprovechado por un programa de educación de las artes, que conduzca a niveles más complejos de comprensión artística. En este sentido, el contacto con artistas, críticos y obras reales los acercará al mismo objetivo.

La paradoja que se produce en este período de mayor capacidad de apreciación en desmedro de la realización puede ser trabajada de manera productiva. La tendencia a la crítica y la autocrítica de estos años -demoledora a veces- puede ser recogida en diálogo con artistas y maestros y conceptualizada en términos de capacidades perceptivas. Se trata de una época privilegiada para que el hacer se realice en términos de 'aprender a mirar' la producción propia y la del entorno. Una derivación importante de esta actitud es el diseño de instrumentos de evaluación de estos procesos de alfabetización visual. Si los niños están en mejores condiciones de simbolizar, es responsabilidad del sistema educacional y, por ende, de los educadores, poner a su disposición la mayor gama posible de símbolos estéticos para aproximarse a sus diversas "lógicas" de funcionamiento.

Consecuentemente, será tarea de la evaluación desarrollar la capacidad de establecer relaciones entre medios y fines artísticos. El nivel de progreso que tengan los niños en el manejo graduado de

técnicas apropiadas a su imperioso deseo de representar la realidad que los rodea, los pondrá en mejor pie para evitar el grave riesgo de frustración que suele alejarlos de un desarrollo artístico más complejo. No se debe olvidar que en esta etapa también cobra importancia el reconocimiento que el entorno hace de sus logros. El rechazo de muchos niños por las disciplinas artísticas suele ser explicado por ellos mismos como una 'imposibilidad' o falta de habilidad para lograr sus propósitos, lo que resulta evidente si observamos que disfrutan y aprenden más de aquellas materias que les parecen fáciles y en las que pueden destacarse.

Los adolescentes y la evaluación de su desarrollo artístico

Como ya se señaló, son pocos los jóvenes que llegan al segundo punto alto de la curva U de la trayectoria del desarrollo artístico. Los adolescentes -entre catorce y dieciséis años aproximadamente-, a diferencia de los niños pequeños, se mueven entre el conocimiento de lo socialmente aceptado y su impulso innovador. Lo que puedan lograr en esta etapa depende, por una parte, de condiciones subjetivas como el talento innato, motivación por sobresalir, impulso por comunicar sus intuiciones en un lenguaje propio y original, capacidad de riesgo y perseverancia y, por otra, de las condiciones del medio para estimular y desarrollar persistentemente estas capacidades.

Por lo tanto, las posibilidades artísticas de los jóvenes también serán el resultado de condiciones objetivas o ambientales que hayan sido creadas por su experiencia escolar: las destrezas técnicas que hayan adquirido, el acervo simbólico con el que hayan tomado contacto; el grado de dominio que tengan sobre sus propias aptitudes; las herramientas perceptivas y críticas que hayan ensayado respecto a su trabajo y el de otros. Lo que hace distintiva a esta etapa es, probablemente, la capacidad reflexiva que los jóvenes ponen en juego en este nivel y la calidad de síntesis que se pueda hacer con las capacidades productivas y perceptivas que participan de la comprensión artística.

Respecto al tipo de comprensión artística que poseen, Gardner los ubica en la fase **relativista**. Si bien tienen una visión más compleja del arte, al igual que los escolares tienen una marcada preferencia por obras tradicionales y realistas. Sin embargo, ni el realismo ni otro criterio constituye para ellos un factor de valoración estética. Consideran que la evaluación del arte es relativa. Como los preescolares, sus criterios estéticos descansan en una noción de gusto, prescindiendo de elementos más rigurosos como la singularidad o integridad de una obra de arte.

Aunque pueden entender la especificidad del campo artístico, su tendencia al relativismo extremo, propio de la edad adolescente, les impide adquirir una mayor comprensión del arte, del quehacer del artista y de los medios que le son propios.

Pensando en cómo operacionalizar el concepto de comprensión artística, en *Inteligencias múltiples*, Gardner propone un ejemplo de objetivo educacional:

"Los estudiantes de literatura y arte deberían ser capaces de crear, como mínimo, obras sencillas en los géneros más importantes, comprender y apreciar las cualidades de las obras propias de su cultura y de las demás, así como relacionar estas obras con su propia vida e intereses, y al mismo tiempo aportar estas vivencias personales a cualquier trabajo que ellos mismos creen o simplemente valoren"[22].

Este propósito puede constituir un horizonte concreto de la comprensión artística, al que debieran acercarse con plenitud los jóvenes de los últimos años de escuela.

Desde el punto de vista metodológico, la evaluación que postula el autor toma la forma del encargo de un proyecto, unitario y sostenido en el tiempo. Aquí la evaluación está plenamente incorporada al desenvolvimiento de la tarea. En el Anexo 1, "Sugerencias para la Evaluación de las Artes", se incluye un ejemplo concreto de una forma de evaluación utilizada en el marco del proyecto Arts Propel[23].

22 Gardner, Howard. (1995), op. cit., pág. 203.
23 Op. cit., pág. 147 y 148.

En este punto es interesante señalar un aspecto estructural del desarrollo artístico y es que la trayectoria de la curva en U contiene una lógica de avance que responde más a una espiral que a una simple curva ascendente. Esto significa que ni los programas educativos ni los procedimientos de evaluación pueden descansar en una idea de progreso ascendente sostenido. Se trata más bien de recorrer cada etapa atendiendo a sus énfasis particulares, pero considerando que no existe un límite rígido y que las evaluaciones deben asumir la misma flexibilidad. Asimismo, es necesario valorar todos los aspectos de la comprensión artística –producción, percepción y reflexión– con niveles crecientes de complejidad a medida que avanzan los años.

Algunos criterios de evaluación de la enseñanza artística comunes a las tres etapas

Como se ha podido apreciar, las concepciones del arte que manifiestan niños y adolescentes son bastante controvertidas y, en no pocos casos, inconsistentes. Pareciera que la enseñanza artística debe considerar no sólo el desarrollo de aptitudes y potencialidades, sino también la posibilidad de exploración de medios y la entrega de herramientas específicas.

A estas alturas, es conveniente preguntarse, cuántos adultos hay (algunos de ellos padres y educadores) cuyas concepciones erróneas, prejuicios o estereotipos acerca del arte (ver capítulos: Actitudes, mitos y/o falacias en torno al Arte) influyen en la valoración que hacen del trabajo infantil y juvenil, con una complacencia que les impide mostrar a los niños sus contradicciones y superar sus errores.

En términos de evaluación, las fases mecanicista, realista y relativista pueden constituir hipótesis de trabajo para establecer grados de comprensión artística de niños y adolescentes, en grupos e

individualmente, detectando tempranamente las necesidades de cada cual para orientar las intervenciones educativas en ese sentido.

Para ello la evaluación debe significar principalmente reflexionar sobre procesos y productos, de manera contingente y adecuada a cada etapa. En un nivel individual, puede validar motivaciones y experiencias particulares, distinguiéndolas de los errores de la comprensión artística. En un nivel colectivo, la evaluación puede contribuir a estimular el conocimiento de las claves culturales y el acervo acumulado respecto a la producción y apreciación de las artes.

Siguiendo el pensamiento de Gardner, en todos los grupos de edad el contacto con la realidad del arte y de los artistas, la oportunidad de hacer y reflexionar sobre los productos artísticos propios y el estímulo de la percepción con finalidades creativas o reflexivas son caminos que pueden contribuir a alcanzar mayores niveles de comprensión artística.

Conclusiones

En uno de los textos que hemos estado comentando -Inteligencias Múltiples- Gardner propone varios puntos de un nuevo enfoque de la evaluación que a su juicio consideran los avances del conocimiento en torno al desarrollo humano. Estas coordenadas han estado contenidas a lo largo del documento y vale la pena explicitarlas una vez más, reinterpretando algunas de las propuestas de Gardner:

La perspectiva evolutiva

Una consideración importante para construir instrumentos de evaluación de la enseñanza artística es que el desarrollo tiene trayectorias disparejas y no lineales. Existen, por lo tanto, etapas

críticas que favorecen o desfavorecen cierto tipo de aprendizajes de dominio artístico. Un ejemplo de ello es que aunque la mayoría de los niños tienden a mejorar su desempeño con el tiempo, hay que poner atención en aquellos momentos adelantados o progresivos independientemente de la edad de los escolares. Un ejemplo de ello es la coincidencia que puede existir en el aspecto de producción artística entre adolescentes y preescolares.

Una perspectiva de los sistemas simbólicos

Actualmente está muy vigente la consideración de la importancia que tiene para la cognición humana la capacidad para usar distintos tipos de símbolos y de sistemas simbólicos. Pero también se han determinado distintos niveles de complejidad y especificidad de estos sistemas. La evaluación deberá tener en consideración este aspecto.

Evidencia de la existencia de múltiples inteligencias

Si admitimos esta hipótesis, al menos como una constatación de las diferencias individuales de niños y jóvenes respecto de sus habilidades e intereses, la evaluación puede constituir procesos privilegiados para evidenciar estas diferencias y no ocultarlas. Ello implica evitar la uniformidad de la planificación educativa y la estandarización de las evaluaciones que no se corresponden con la rica diversidad de quienes están sometidos a dichos programas.

El enfoque de la creatividad

Poner el acento en este enfoque debiera conducirnos no a evaluar cuán creativo es un individuo respecto de otro, sino a investigar qué procesos están implicados en las producciones creativas y qué metodologías educativas contribuyen a estimularlos.

En otro sentido, puede ser muy limitante para el desarrollo de la creatividad pensar que los niños y jóvenes producen en función exclusivamente del conocimiento que poseen, cuando en realidad su productividad es, en buena medida, el resultado de sus habilidades y la información que conocen, en cooperación con un ámbito (educativo en este caso) que valora tales productos de acuerdo a pautas culturales determinadas.

Evaluar el aprendizaje en el contexto

Se ha probado la inconveniencia de trasladar esquemas de evaluación diseñados para un tipo de sujetos a otros de diferentes características culturales. En países con diversidad cultural como el nuestro (étnica y social, por ejemplo) no sólo los aprendizajes deben ser significativos y sensibles a los entornos culturales. Los instrumentos de evaluación también deberán ser, en este sentido, adecuados.

3

Teorías de Malcolm Ross sobre el rol de la educación artística en el desarrollo afectivo:

Implicancias en el contexto de la evaluación

Presentación

Este capítulo presenta las teorías de Malcolm Ross acerca de la enseñanza artística y las posibilidades de evaluación que de ellas se desprenden. Los planteamientos tratan, principalmente, del desarrollo y la madurez emocional a través de la expresión artística.

La exposición comienza con una visión general de los postulados de Ross en torno a la posibilidad de evaluar la enseñanza de las artes. Se enuncian las dificultades principales con que se enfrenta aquél que desea realizar una evaluación que sea pertinente a la enseñanza del Arte y la atingencia de la autoevaluación en las disciplinas artísticas.

La segunda sección se detiene en el análisis del proceso artístico tal como lo describe Ross y las implicancias que tiene en la evaluación. Esta parte de la exposición sienta las bases para la discusión en tanto define el dominio a que la evaluación se circunscribe: la creación artística como proceso constructivo de la persona, de sus emociones y de auto-conocimiento.

A continuación se profundiza en las diferencias entre el arte con fines privados y el arte con fines públicos; cómo ambos tipos de creación artística se relacionan y por qué requieren de una evaluación distinta. Esta discusión, a su vez, abre paso a la tercera parte de la exposición en la cual se señalan los desafíos que Ross identifica en la evaluación de la enseñanza artística en el ámbito escolar, junto con entregar lineamientos generales para diseñar una propuesta evaluativa.

Por último, se formulan algunas conclusiones surgidas a partir de lo expuesto, y se invita a abrir un debate en torno al tema, especialmente, respecto a visualizar las funciones de la evaluación en la enseñanza artística.

¿Quién es Malcolm Ross?

Malcolm Ross ha trabajado el tema de la enseñanza artística a través de la docencia y la investigación en Gran Bretaña. Su teoría acerca del desarrollo afectivo de los niños a través de la creación artística lo ha llevado a realizar una fuerte crítica a las prácticas evaluativas y a proponer una revisión de las mismas con el fin de alcanzar una evaluación más apropiada de la enseñanza de las artes. También, como director de diversos proyectos y autor de varias publicaciones, ha explorado distintos aspectos que contribuyen a perfeccionar la Educación Artística y su evaluación.

Actualmente es profesor de Educación Artística en la Universidad de Exeter y Director de la Escuela de Verano de Artes Creativas de la misma universidad. En esta sección revisaremos sus postulados respecto a los objetivos de la enseñanza del Arte en la escuela y a lo que él concibe como una evaluación que "genuinamente refleje las dimensiones expresiva y creativa del arte"[1].

Desde la perspectiva de Ross, la enseñanza artística puede realizarse en varios niveles, todos los cuales son susceptibles de ser evaluados. Sin embargo, él enfoca su análisis en aquél nivel que trata con "niños en el portal de la vida adulta, preparándose para disfrutar y participar en actividades relacionadas con el arte"[2]. Por lo tanto, la discusión se centrará en la evaluación de este aspecto de la enseñanza del Arte.

Ross acepta la evaluación de la enseñanza de las artes estableciendo una previa distinción de las formas externas e internas de evaluar. Formas externas, como la medición y la certificación no son, según el autor, completamente adecuadas en la evaluación de la Educación Artística. Unicamente formas internas de evaluar, como la auto-evaluación, dan cuenta del trabajo realizado. Ross considera fundamental, para realizar una evaluación en las disciplinas artísticas, armonizar las demandas de la evaluación externa, impuesta por las

1 *Ross, Malcolm. (1993).* Assesing Achievement in the Arts. *Open University Press. pag. 9*
2 *Ross, Malcolm. (1981).* Against Assessment, *en* The Aesthetic Imperative, Relevance and Responsibility in Arts Education. *Ross, M. Pergamonn Press. Pág. 88.*

instituciones educativas con una evaluación hecha por los actores del proceso educativo: el profesor y el alumno.

No obstante, a lo largo de su obra, Ross oscila entre proponer ciertos criterios evaluativos y apelar a la necesidad de abolir la evaluación. Finalmente, se inclinará hacia el extremo de no evaluar, pues declara la Educación Artística como una zona sagrada imprescindible para el sano desarrollo mental y físico de los individuos y de la sociedad. Tal zona, asegura el autor, difícilmente puede ser evaluada de manera tradicional, ya que posee un valor intrínseco que únicamente el sujeto que experimenta la enseñanza –el educando– puede juzgar[3].

Realizar una evaluación equilibrada en sus aspectos internos y externos no es nada fácil, puesto que mucho de lo que comúnmente se asocia con la examinación de alumnos en las escuelas es, según Ross, anatemático para quienes están involucrados en la enseñanza artística. De este modo, las demandas externas de evaluar amenazan la naturaleza esencial de la experiencia artística y estética[4]. Además, "...los 'resultados' de la medición de examinaciones públicas son frecuentemente incomprensibles para los mismos sujetos"[5].

Con esto se abre un tema crucial para pensar la evaluación de la enseñanza artística que llamaremos pertinencia. Esta se refiere, básicamente, a dos aspectos: la idoneidad de los criterios evaluativos, por una parte y, algo que es anterior aun a eso, la posibilidad de evaluar externamente el proceso artístico. En otras palabras, ¿es susceptible de ser medida la expresión artística? Y si lo es, entonces, ¿quién es el más adecuado para hacerlo, el profesor, el alumno o un evaluador externo? ¿Podría, en tal caso, considerarse al profesor como un evaluador externo?

Para responder a estas interrogantes desde la perspectiva de Ross, es necesario entender su concepción acerca de la enseñanza artística, la que orientará respecto a la propuesta final del autor sobre la auto-evaluación como única forma válida de evaluar en el área.

3 *Op. cit., pág. 92.*
4 *Op.cit., pág. 88.*
5 *Op.cit., pág. 87.*

Para el autor, la enseñanza de las artes está relacionada con la *educación* más que con el *entrenamiento*, que, a su juicio, es como se suele considerar y llevar a cabo la enseñanza en las escuelas[6]. Esta distinción es importante para la forma en que, finalmente, Ross define la evaluación de las artes.

En su libro *Las artes creativas*, publicado en 1978, Ross presenta una teorización acerca del arte y su enseñanza, cuyo eje central es la expresión de emociones y sentimientos de manera creativa. Postula que las artes son el lenguaje de las emociones y que a través de aquéllas las personas pueden representar simbólicamente sus estados emocionales. El resultado de este proceso, para ser comprendido como artístico, deberá ser un reflejo de los estados emotivos del creador.

La creatividad, entonces, permitiría representarse a sí mismo a través de las propias creaciones, y también poder reconocerse en ellas. Al ser reflejados los estados emocionales del individuo, éste puede observarlos y aprender de ellos; reconoce su persona y así se conoce mejor. El conocimiento de sí mismo y la capacidad de cambiar a partir de éste es lo que Ross denomina basándose en el libro homónimo de Robert Witkin, *La inteligencia del sentimiento*, de 1974. Este sería el objetivo central de la Educación Artística[7].

En esta conceptualización, el autor se basa en las ideas psicoanalíticas de la formación del yo en la temprana infancia, expuestas por D. W. Winnicott en su libro *Juego y realidad*, de 1971. Según él, la identidad de un individuo se logra a través de la paulatina diferenciación con la madre. Este proceso requiere del juego y la creatividad de manera similar a como Ross los relaciona con el arte.

Según Winnicott, la diferenciación entre la identidad del niño y la de su madre se facilita gracias a la capacidad que tiene ésta de ofrecer a su hijo la seguridad y confianza para jugar. Así, la capacidad de jugar se desarrolla en un área intermedia de experiencia creada por

6 *Al menos, según el autor, en Gran Bretaña en la década de los '80. Op. cit., pág. 90.*
7 *Ross, Malcolm. (1978).* The Creative Arts, *Heinemann Educational Books, pág. 63.*

la madre[8]. El lugar donde se juega, de donde nace la creatividad "es [un espacio] permitido, un área de experiencia privilegiada y no desafiada en donde se admiten encuentros y acciones atractivas y serias, en su propia manera"[9]. Es deber de la madre ser lo 'suficientemente buena' como para dar al niño la confianza necesaria para crear ese espacio, que nace con el juego de ambos y que permitirá la capacidad de juego y creatividad infantil a medida que los objetos transicionales den paso a los objetos reales.

De este modo, la capacidad creativa de un individuo se relaciona directamente con su capacidad de jugar; así como en su juego el niño pequeño destruye significados para crear nuevos, el adolescente y el adulto que se entrega a la creación artística debe estar dispuesto a abandonar las estructuras conocidas de su persona con el fin de lograr nuevas organizaciones de éstas[10]. El adulto o joven expuesto a la actividad artística debe ser capaz de jugar a 'destruirse' a sí mismo para poder reconstruirse. Así, atributos de una personalidad creativa son, entre otros, independencia, autosuficiencia, autonomía y diligencia en el trabajo[11].

Para alcanzar altos niveles de estos atributos, el individuo debe involucrarse en la labor creativa así como el niño se entrega al juego. Incluso, tanto para Winnicott como para Ross, "el individuo es más creativo cuando está jugando. Las personas que no pueden jugar no pueden ser creativas y no logran la plenitud y satisfacción que llega a los creativos, para quienes la vida tiene sentido propio y vale la pena ser vivida"[12]. Por esta razón es que Ross considera el arte como una experiencia principalmente subjetiva e íntima.

Asimismo, el aprendizaje del arte se transforma en una experiencia con fines educacionales únicos para cada individuo, lo que determina,

8 *Este espacio, denominado 'zona potencial'... se encuentra a medio camino entre la experiencia subjetiva y objetiva del bebé, es decir, se halla entre su mundo interno y el externo representado por la madre. Sirve para que el bebé juegue y recree a su madre a través de objetos llamados transicionales, logrando de este modo, crearse a sí mismo a medida que se logra visualizar separado de la madre, que es representada en diferentes objetos.*

9 *Winnicott, Donald. (1971).* Playing and Reality. *Tatistock, en Op. cit., pág. 6.*

10 *Ross, Malcolm, (1978). pág. 4.*

11 *Idem.*

12 *Ross, Malcolm, (1978). pág. 5.*

en gran medida, las concepciones sobre evaluación que el autor plantea. El conflicto surgido por la necesidad de medición y certificación externa se hace patente, puesto que resulta difícil imaginar cómo calificar un proceso que guarda relación con lo más íntimo del alumno y con su desarrollo personal más que académico.

Por esta función formativa de las artes es que Ross propone insertar la Educación Artística en un área protegida del currículum que denomina 'núcleo de ramos blandos'. Declara que "no puede haber examinación convencional en esta parte reservada del curriculum; ni calificaciones; ni norma o criterios referenciales; ni criterios nacionales"[13]. La problemática sobre la utilización de criterios internos o externos al curso para evaluar queda zanjada al proponer el autor la auto-evaluación como única forma concebible de evaluación en Educación Artística, pues el que mejor sabe sobre ese proceso es el propio alumno[14].

Tanto el rol del profesor en este dilema, como las formas de enfrentar la evaluación de modo que resulte pertinente y significativa para el alumno, son temas que no quedan suficientemente resueltos en la obra de Ross. Sin embargo, su postura sobre cómo pensar la evaluación resulta fundamental para abrir la discusión acerca de los métodos y la ética de este proceso en la enseñanza del Arte.

La naturaleza del proceso artístico: consecuencias para la evaluación de la enseñanza del Arte

La creación artística

Tal como se señalara en la sección sobre Howard Gardner, para diseñar modelos de evaluación que sean adecuados a la enseñanza del Arte es necesario comprender la naturaleza de este fenómeno en tanto proceso educativo y creativo.

Ross concibe la Educación Artística como esencial en el desarrollo

13 Ross, Malcolm, (1981), pág. 93.
14 Op. cit., pág. 92.

de la madurez emocional de los individuos dado que ésta puede fomentarse a través de la enseñanza de la expresión creativa en el arte. Para él, la creatividad no es únicamente la capacidad para realizar ciertas actividades productivas; es un modo de cognición, una forma de ser que puede ser nutrida y promovida[15].

Pero, ¿qué tiene de especial esta forma de cognición? Según Ross, es crucial para el desarrollo humano porque en ella se contienen posibilidades para promover la adaptación del individuo a su medio. Adaptación que se entiende como el resultado de mayores posibilidades de crear estrategias cognitivas, afectivas y conductuales que permitan a un individuo y su sociedad un bienestar sano y gratificante.

El proceso creativo, desde sus orígenes en el juego descrito por Winnicott, implica una 'adaptación regresiva' que es la que permite disolver momentáneamente las estructuras del yo para dar paso a un funcionamiento sin forma. Es éste el que permitirá la reorganización de las estructuras y la creación propiamente tal. Para Ross, el proceso de regresión adaptativa se asocia con el arte, así como el humor, la producción fantasiosa, la imaginación y la solución de problemas, entre otros[16]. No obstante, señala que este proceso no está exento de amenazas, y que sólo una estructura de personalidad lo suficientemente firme es capaz de sufrir tal destrucción y volver a nacer creativamente[17].

Así como para Winnicott el juego en el espacio creado por la madre es una forma de establecer una confianza básica en sí mismo y un estilo creativo de enfrentar la tensión, la ansiedad y la frustración, para Ross el acto creativo es una manera de conocernos a nosotros mismos a través de la solución de un conflicto o tensión: "La creatividad implica un conflicto, conflicto entre lo que conocemos que somos nosotros mismos y lo desconocido que podríamos llegar a ser"[18].

15 Ross, Malcolm, (1978), pág. 14.
16 Ross, Malcolm, (1978), pág. 9.
17 Idem
18 Ross, Malcolm, (1978), pág. 11.

El auto-conocimiento, a que nos referíamos anteriormente, comienza a dibujarse como resultado de un proceso creativo que no necesariamente es fácil o placentero; no obstante, es percibido por quienes lo viven como sumamente gratificante y enriquecedor, puesto que aporta gran cantidad de información de un modo experiencial: "Cada acto creativo es un salto intuitivo que acorta el tortuoso camino de la lógica"[19].

El proceso creativo también implica la regresión del adulto a formas primitivas de juego, lo que conlleva una reorganización de las formas conocidas del yo hacia formas desconocidas. Por esto, señala Ross, la creación artística es una instancia de aprendizaje, tanto de uno mismo, como de su capacidad de control y de determinación[20]. Algo así como darse cuenta de quién es uno, de qué es capaz y de cuánto puede controlarse a sí mismo y al mundo externo.

Dado que el autor define la Educación Artística como crucial en el desarrollo de la madurez emocional, es necesario ahondar en la relación entre creatividad, arte y emociones. De este modo se comprenderá más cabalmente la posición del autor en torno a la problemática de la evaluación en las artes.

Emociones y arte

Ross distingue los símbolos usados con fines discursivos, que representan eventos y fenómenos objetivos y que, por tanto, son unívocos, de aquéllos que representan eventos subjetivos. Estos evocan emociones a través de gestos, imágenes, sonidos y palabras y es por eso que a los símbolos subjetivos se les denomina 'imágenes'[21]. Las artes simbolizan las emociones a través de imágenes que evocan y organizan la experiencia emocional y que, a su vez, se nutren de las experiencias sensibles de ver y sentir[22].

19 Op. cit., pág. 13
20 Op. cit., pág. 7
21 Op. cit., pág. 56.
22 Idem.

Asimismo, Ross reconoce dos formas básicas de representar el conocimiento: la *impresiva* y la *expresiva*. La primera retrata las impresiones acerca del mundo objetivo, para lo cual se hace uso del lenguaje de la forma menos subjetiva posible, tal como lo hacen las ciencias[23].

La forma expresiva, por su parte, simboliza el mundo de las emociones y ayuda a desenvolverse mejor en él. El arte es el lenguaje de las emociones y, por lo tanto, la emoción es la experiencia de mayor interés para quien enseña arte: "El uso expresivo de medios para representar o simbolizar las emociones es la base del currículum artístico"[24].

Ross acota el proceso creativo al inscribirlo dentro de la esfera de las emociones y los afectos. Desgraciadamente para la evaluación del arte, la experiencia emocional no logra ocupar un lugar significativo en el curriculum, lo que redunda en una falta de metodologías para evaluar el desarrollo afectivo. Este generalmente queda relegado a un segundo plano de prioridad en la malla curricular, cediéndole espacio a otras áreas del conocimiento, situación que puede apreciarse en nuestro sistema educacional donde no existen criterios suficientemente claros y adecuados para evaluar dicho crecimiento.

Basándose en Witkin y su libro *La inteligencia del sentimiento*, Ross propone su hipótesis central: nosotros comprendemos nuestros sentimientos y emociones a través de actos de autoexpresión. Con ella profundiza en la importancia del conocimiento responsable de las propias emociones y plantea que el sano desarrollo de los individuos implica cierta habilidad en el manejo de las emociones y, por supuesto, un conocimiento de éstas. El arte permite este conocimiento a través de la expresión creativa, denominada por Witkin 'acción reflexiva del sujeto', la cual es la base de su teoría de educación a través de las artes expresivas[25].

23 Ross, Malcolm, (1978), pág. 35.
24 Idem
25 Ross, Malcolm, (1978), pág. 39.

Este tipo de acción es una expresión que da forma a las emociones proyectándolas en un medio sensible, y que devuelve al individuo –como reflejo– el impulso creador[26]. El reflejo se obtiene cuando el sujeto observa su creación y puede ver en ella aspectos de sus emociones de una forma totalmente nueva y distinta. El conocimiento, a su vez, se logra cuando las emociones del sujeto crecen y cambian gracias a sus expresiones creativas. En síntesis: "La acción reflexiva del sujeto construye esquemas afectivos maduros, construye nuestra inteligencia afectiva"[27].

Para entender claramente el significado de la palabra 'expresión' en el contexto de la Educación Artística, Ross diferencia las acciones sujeto-reflexivas de aquellas acciones reactivas. Las primeras contienen y reflejan al sujeto el impulso emocional que se expresa en los medios sensibles, en la materia; las segundas acciones sólo liberan el impulso emocional. La expresión creativa es reflexiva del sujeto y se distingue de la expresión reactiva de las emociones en el hecho que ésta sólo descarga la tensión emocional y no ayuda al entendimiento de la misma. La expresión creativa, por el contrario, es un proceso deliberado, que se relaciona con el crecimiento y el cambio de las emociones, y que en ese sentido es formativa[28]. Como distingue Ross, "las artes expresivas en la escuela no se relacionan con la expresión reactiva. Ni son básicamente terapéuticas en el sentido de compensar o aliviar las consecuencias destructivas de una deprivación emocional crónica. Tampoco la enseñanza artística está vinculada con la purga de energías socialmente disruptivas"[29].

Con estas consideraciones resulta comprensible por qué Ross propone un área protegida dentro del currículum para las artes: pues la Educación Artística trata con la creación de imágenes como una forma de construir nuestra inteligencia del sentimiento, es decir, nuestra adaptación afectiva. En efecto, está convencido de que se debe enseñar a reconocer las emociones y trabajar con ellas y, que la forma de hacerlo es a través del arte. En tal sentido señala: "por

26 Op. cit., pág. 41.
27 Op. cit., pág. 53.
28 Op. cit., pag. 42.
29 Idem

medio de la creación de imágenes accedemos al mundo de las emociones, descubrimos su significado y su poder en hacernos personas íntegras"[30].

Conocido el alcance de la expresión creativa en el desarrollo de los individuos, puede vislumbrarse la profundidad del conflicto entre evaluar y no evaluar la Educación Artística, dada la cuestionable pertinencia de criterios externos de evaluación. Entonces, para acotar la naturaleza y prioridades de la enseñanza del Arte y así concebir su justa y apropiada evaluación, Ross describe la auto-expresión como un momento del arte distinto de las expresiones públicas.

Formas privadas y públicas de expresión

Según Ross, así como hay actos que ayudan al entendimiento de las emociones del sujeto y otros que son meramente reactivos de las emociones, también hay actos que son una mezcla de expresión y de impresión. Son acciones que "por todo lo que contienen de elementos expresivos, tienen un carácter impresivo tanto como expresivo y, por lo tanto, están abiertas a criterios públicos de valor. Acciones puramente expresivas, por definición, sirven al sujeto: son específicas del sujeto y esencialmente privadas"[31]. Para el autor, en términos prácticos, la mayoría de las acciones oscilan entre los polos expresivos e impresivos de un continuo, y de hecho, una persona integrada debiera sentirse cómoda tanto en el mundo de los objetos como en el de las emociones[32].

Desde esta perspectiva, el rol del arte en la educación consiste en familiarizar a los niños con su mundo afectivo y desarrollar la denominada inteligencia del sentimiento de Witkin. Ross, asumiendo este enfoque, se centra en describir el trabajo con fines personales, que es el que debiera practicarse en las escuelas. Como se aprecia en las palabras recién citadas del autor, este trabajo es un acto

30 Ross, Malcolm (1978) pág. 57
31 Op. cit. pág. 40-41
32 Op. cit., pág. 44.

esencialmente autoexpresivo y autoespecífico, por lo tanto, según él, ningún criterio público puede evaluarlo[33].

Un trabajo de autoexpresión sólo debe significar algo para el creador, sólo para éste debe tener un sentido; si tiene un significado como comunicación entonces sólo puede ser un acto de 'auto-comunicación'[34]. En estas obras, "ningún criterio público debe ser alcanzado, al menos que el creador desee publicar o hacer público lo que ha dicho o hecho"[35].

La orientación del arte en la escuela debe ser esencialmente personal, pues los actos de los alumnos sólo deben satisfacerlos a ellos[36]. Ross, consciente de la controversia que esta idea provoca, niega cualquier auto-indulgencia asociada a esta concepción, afirmando que sólo aquel artista que desee vivir de su arte, como el artesano, debe complacer y alcanzar criterios públicos. Por el contrario, los niños en la escuela no deben ser sometidos a ese tipo de exigencias, pues "si sentimos que es importante para ellos buscarse y encontrarse en y a través de su arte, entonces ellos deben en un sentido muy verdadero, ser permitidos, incluso alentados a complacerse ellos mismos"[37].

Como hemos dicho, para Ross la enseñanza a través del arte contribuye a que los niños se conozcan y crezcan en sus afectos, por lo que trata, en primera instancia, con la expresión en un sentido personal y privado. Cualquier alcance público que pudiera tener una obra auto-expresiva es ajeno al proceso de evaluación que se desee implementar. Al respecto señala:

"Cualquier 'comisión' o sugerencia de que actos de expresión esencialmente privados deban alcanzar expectativas predecibles, debe ser considerada como una amenaza crítica a la autenticidad de dichos actos, pues por su naturaleza, su resultado no puede ser anticipado"[38].

33 Op. cit., pág. 46.
34 Idem.
35 Ross, Malcolm, (1978), pág. 46.
36 Op. cit., pág. 47.
37 Idem.
38 Ross, Malcolm, (1978), pág. 47.

Ya sean privados o públicos, ambos son legítimos actos de expresión y, según Ross, todo profesor quisiera que sus alumnos trabajen en formas que tengan un sentido tanto privado como público, por ejemplo, la obra del artesano o el diseñador[39]. De hecho, llega a definir la Educación Artística como basada en la representación expresiva de las emociones de un niño en forma privada y pública, y la labor del educador del arte consiste en ayudar a los niños a dominar el proceso de representación expresiva[40].

Por esto mismo enfatiza que todo aquel que eduque a través del arte debe comprender claramente la distinción entre ambas formas de expresión, pues si desea promover el auto-conocimiento de los alumnos, no pueden utilizarse criterios públicos de evaluación donde sólo son válidos criterios privados[41]. También es rol del profesor enseñar a cada niño a valorar su propio trabajo, tarea que no es fácil puesto que ellos no estarían acostumbrados a considerarse como los jueces últimos de su obra y, por el contrario, dependerían de la aprobación y validación de otros (sean éstos padres, profesores o compañeros) para sentirse complacidos[42]. Para Ross, este es el desafío principal de un educador de las artes: enseñar a sus alumnos que ellos son los que mejor saben, sino los únicos, a la hora de observarse, y que el significado de su trabajo expresivo es específico de ellos y para ellos solamente[43].

Las distinciones entre arte con fines públicos y arte con fines personales, tal como se entiende el arte en la educación, pueden ayudar a clarificar la discusión sobre la evaluación de la enseñanza artística, permitiendo definir lo que es evaluación propiamente tal, entendida como proceso formativo de la enseñanza, y lo que es mera medición o examinación externa que no colabora específicamente con el aprendizaje de sí mismo. En la siguiente

39 Ambos trabajos cumplen con criterios públicos de función y utilidad a la vez que con criterios privados de expresión, tal como la elección por el uso del material. Ross, Malcolm, (1978), pág. 45.

40 Ross, Malcolm, (1978), pág.50.

41 Op. cit., pág. 48.

42 Idem.

43 Ross, Malcolm, (1978), pág. 48.

sección se ampliará el debate acerca de la pertinencia de la evaluación del proceso artístico y la atingencia y suficiencia de la auto-evaluación, según Ross, como única práctica evaluativa válida en el contexto de las artes.

Evaluación y medición

Certificación, medición y evaluación

Así como Ross propone la existencia de distintos niveles posibles de evaluar en la educación artística, también utiliza diferentes términos para denominar los tipos de evaluación llevados a cabo en cada nivel. Para él, el proceso educativo propiamente tal sólo se da en aquel nivel cuyo objetivo es el desarrollo expresivo de las personas[44]. Por lo tanto, la evaluación, propiamente tal, sólo puede hacerse en ese nivel relacionado con el cambio en la percepción y funcionamiento de los individuos.

"Evaluación y medición son dos términos que frecuentemente son confundidos el uno con el otro"[45], afirma Ross. Y continúa:

"Por evaluación me refiero a los procedimientos diseñados y desplegados para retro-alimentar a los participantes de un encuentro educativo, información sobre el carácter y la eficacia de esos encuentros, con el fin de que (los participantes) tomen decisiones informadas sobre sus futuros encuentros"[46].

En este sentido, y como ya hemos enunciado, para Ross la evaluación es un proceso formativo que afecta la forma que adoptará el currículum como consecuencia de la práctica evaluativa, y que, por lo tanto, debe ser comprensiva y regular para mantener el currículum en acción y con sus objetivos alineados[47]. Comprensiva, según Ross, en el sentido de que debe adaptarse al estilo propio de

44 Op. cit., pág. 49.
45 Op. cit., pág. 253.
46 Idem.
47 Ross, Malcolm. (1978). pág. 253.

aprendizaje de cada alumno, y regular en tanto debe practicarse en forma sistemática y no únicamente de forma sumativa al final del proceso.

La medición, en cambio, consiste en estrategias destinadas a valorar la competencia operacional de los alumnos[48]. Esta se mide generalmente, según el autor, a través de tests que literalmente tasan el trabajo del alumno y definen su nivel de desempeño educativo con respecto al de sus compañeros, a la vez que predicen el desempeño futuro del alumno. Estas mediciones pueden estar incluidas en la evaluación, pero por sí mismas no cubren todos los aspectos del encuentro educacional[49].

Por otra parte, la certificación requiere medir el trabajo de los alumnos pero no necesariamente constituye un proceso evaluativo. Es más bien, según Ross, una herramienta de legitimación social de la competencia del alumno, un instrumento de prestigio que provee una base de discriminación simbólica interpersonal, determinando quienes son merecedores de una educación de nivel superior[50].

Para Ross la medición y la certificación son formas de examinación basadas en criterios públicos y, por ende, ajenos al proceso evaluativo de la educación del arte. Ambos son métodos de evaluación externos al creador, y a veces hasta al propio profesor, que apuntan a medir aspectos conductuales del proceso de creación, y en última instancia, a proveer "...una muestra negociable de valor social: los certificados escolares significan niveles de logro escolar y son otorgados a niños que exitosamente alcanzan ciertos niveles 'legítimos' de desempeño"[51]. De este modo, también promueven la comparación entre los alumnos en un ámbito donde ésta no tiene cabida, pues el proceso de auto-conocimiento y desarrollo expresivo no sigue una progresión lógica, sino que evoluciona y sufre regresiones sin patrones predeterminados[52].

48 Op. cit.
49 Op. cit., pág. 254.
50 Idem.
51 Ross, Malcolm, (1978), pág. 254.
52 Op. cit., pág. 265.

No obstante, la certificación y la medición son exigidas y deseadas tanto por las escuelas como por los padres, y el educador del arte se ve enfrentado a la necesidad de dar espacio a la examinación dentro del proceso de evaluación. Esto, junto con producir conflictos y dificultades en la concepción ética de la evaluación, repercute en términos prácticos en ella, como por ejemplo, al enfrentar la cuantificación del trabajo.

Con el fin de discutir la pertinencia de estos métodos de evaluación y examinación, Ross revisa la noción de evaluación formativa y discute el rol de la autoevaluación como método efectivo de evaluación y enseñanza.

Evaluación formativa

La evaluación que ayuda a alcanzar los objetivos de la educación artística es la que se considera formativa. La dificultad al evaluar surge cuando se intenta armonizar aquélla con la examinación y la aplicación de criterios externos respecto al trabajo hecho con fines principalmente privados.

Como hemos visto, cualquier intento de evaluar algo distinto al crecimiento de los alumnos a través de su desarrollo expresivo será ajeno a la evaluación. Tal como propone Ross, la medición y certificación no serían prácticas evaluativas sino que servirían a otros fines ya expuestos. ¿Cómo integrar entonces estos métodos dentro de la evaluación sin olvidar la función de ésta?

Por otra parte, ¿qué rol juega la autoevaluación en este dilema? Como se ha dicho, Ross cree en el juicio del alumno como el más experto, puesto que es él quien mejor puede llegar a saber de sí mismo. Sin embargo, resulta difícil, por no decir imposible, concebir un sistema de evaluación en el que únicamente se utilice la auto-evaluación como práctica educativa, menos aún si se pretenden incorporar mediciones externas.

Sin duda, el alumno debe cumplir un rol activo en el proceso de evaluación, y debe ser capaz, con la ayuda del profesor, de valorar su trabajo. Asimismo, el profesor debe explicar al alumno los alcances de su evaluación y los de la medición externa, realizada la mayor parte del tiempo por el mismo profesor.

Para facilitar este proceso, el autor propone ciertas preguntas que debieran formularse antes de llevarse a cabo la evaluación, como las siguientes:

- ¿Qué procedimientos evaluativos son apropiados para mi trabajo educativo o para el departamento que integro? ¿Cuántas formas de evaluación 'internas' y de examinación 'externas' pueden ser razonablemente empleadas?
- ¿Qué niños deben ser evaluados en mi ramo, sobre qué base, cuándo y por qué medios?
- ¿Quién debe ser informado de los resultados de la evaluación y la examinación, y a través de qué medios?[53].

En otras palabras, sugiere enfrentarse al diseño de la evaluación preguntándose para qué se realizará, para quién, cómo y cuándo. Ejercicio que parece fundamental a la hora de planear una evaluación verdaderamente formativa, es decir, que colabore y enriquezca el proceso educativo de los alumnos y además integre los métodos de certificación externa exigidos.

Sin embargo, el autor se resiste a integrar la medición a la evaluación sin antes preguntarse si realmente es medible lo que se quiere medir. Es decir, ¿pueden medirse ciertas aptitudes o habilidades de una manera que sea significativa para el proceso educativo del alumno? Si las hay, ¿cuáles son y cómo es mejor medirlas? [54].

De esta forma, el problema se produce cuando se debe decidir qué se va a evaluar, puesto que no es lo mismo el proceso creativo que el producto, ni tampoco está tan claro, según Ross,

53 Op. cit., pág. 255.
54 Op. cit., pág. 261.

si es que este último es susceptible de ser medido[55].

El autor reconoce que, a pesar de que la examinación es extrínseca a la evaluación, debe implementarse y convivir con ella. Para lograr una mejor síntesis de ambas prácticas, sin perjudicar el proceso evaluativo, Ross propone que éste cumpla con las siguientes características:

- Ser no competitivo entre alumnos.
- Enfatizar habilidades de procesos más que productos terminados: recopilar conocimiento respecto a las diversas etapas de trabajo, implementación, etc.
- Apuntar a recolectar información sobre el alumno: ¿Se está convirtiendo más en sí mismo?
- Lograrse a través de un diálogo conjunto entre profesor y alumno.
- Balancear criterios privados y públicos.

A partir de estas ideas Ross plantea ciertas tendencias útiles a explorar en la evaluación, dejando la autoevaluación como un tema que volverá a desarrollar hacia el final de su obra y que revisaremos en la última parte de esta sección.

Criterios externos para la evaluación formativa

En síntesis, lo que los profesores evalúen del trabajo autoexpresivo de sus alumnos debiera ser el proceso de éstos por conocerse mejor y llegar a ser más ellos mismos, a través de formas privadas de expresión logradas por medio de acciones sujeto-reflexivas. Sin embargo, el punto crucial es la dificultad de evaluar el proceso creativo como distinto del producto creativo[56].

Ross propone que el trabajo monitoreado es la mejor solución a esto y que la evidencia del profesor sea tan importante como la del

55 *Op. cit.*, *pág.* 261.
56 *Op. cit.*, *pág.* 262.

alumno. Afirma que la evaluación debe basarse en la premisa de que los cursos de arte apunten a establecer la acción reflexiva del sujeto como la forma básica de conocer y promover la adquisición de niveles cada vez más logrados de competencia[57].

En este sentido, es importante evaluar el grado de maestría alcanzado por los alumnos, pues un adecuado manejo de materiales y técnicas permitirá lograr niveles superiores de expresión[58]. Así, Ross menciona cuatro aspectos claves que una evaluación debe cubrir:

a) Que refleje la experiencia del niño en el curso de la forma más amplia posible.

b) Que la competitividad inter-alumno sea reducida, posiblemente a través de la asignación de una sola nota de aprobación y que la reprobación sea reservada para alumnos que no participaron efectivamente en el curso.

c) Que se utilicen una variedad de métodos de evaluación con el fin de revelar la mayor cantidad posible de información respecto al alumno, y que la evaluación del profesor y del alumno acerca del encuentro educativo juegue un rol importante.

d) Que los métodos de evaluación sean adecuados al curso que pretenden evaluar (no asignarle importancia indebida al trabajo escrito, etc.)[59].

Además, el autor afirma que el encuentro profesor-alumno es crucial en el currículum artístico, puesto que entre éstos debe existir una relación de confianza similar a la que se da entre la madre 'suficientemente buena' y su hijo. Así, el alumno se sentirá motivado a jugar, explorar y crear sin ninguna inhibición para su proceso expresivo[60].

Esta relación debe ser evaluada en términos de los siguientes

57 Op. cit., pág. 264
58 Op. cit., pág. 48.
59 Op. cit., pág. 264
60 Op. cit., pág. 257

aspectos: juego, impulso, problemas expresivos, centramiento, resolución y compartir. El primero se refiere a la capacidad lúdica del niño, el segundo a su capacidad de proyectar sus impulsos emocionales en una forma y su habilidad para reconocerla y mostrarla, el tercer aspecto tiene que ver con su capacidad para comprender sus problemas emocionales y descubrirlos a través de una forma expresiva. El centramiento, a su vez, guarda relación con la producción de la forma como modo de expresar su problema emocional, la resolución apunta a la capacidad del niño de dar fin a su obra y de reconocerla como terminada y resuelta. Por último, el compartir se refiere a si el alumno está abierto a la crítica y si es capaz de poner en común la evaluación que ha hecho sobre su trabajo[61].

La evaluación de estos aspectos debe centrarse en cómo se manifiestan dentro de la relación del alumno con el profesor. Asimismo, Ross propone cuatro criterios para evaluar elementos propios del curriculum. Estos son, la sensación, los medios, la artesanía y la imaginería. El primero busca evaluar la capacidad del niño para sentir y aprovechar su experiencia sensorial. El segundo se refiere al uso adecuado de los medios para expresar sus ideas. El tercero alude a sus habilidades para manejar diferentes materiales y el cuarto indaga en el uso de la imaginación del niño para crear formas que le sorprendan, complazcan y lleven a crear formas que le ayuden a su autoconocimiento[62].

Con estos criterios, según Ross, debieran cubrirse los aspectos más importantes a considerar en una evaluación formativa de las artes. No puede dejar de sorprender, sin embargo, el desplazamiento que sufre la autoevaluación en este modelo, ya que Ross no propone criterios de autoevaluación que faciliten este proceso. Pero, como mencionamos al comienzo, el autor es oscilante respecto a su postura de evaluar o no externamente la enseñanza del Arte, y así al proponer criterios para evaluar parece decir que la única opción viable en el

61 Op. cit., pág. 256.
62 Op. cit., pág. 256-257.

actual sistema de enseñanza es evaluar con criterios externos.

Podríamos decir que para Ross hay dos categorías de evaluación, una real, que es la que integra la evaluación con la examinación, y la ideal, que es la que considera la opinión del alumno como única fuente válida de evaluación. Esta última concepción es la que retomaremos para concluir la discusión en torno al rol de las artes en la enseñanza y la posibilidad de ser evaluadas.

La ilusión de la no-evaluación

En su obra de 1981, correspondiente a un compendio de seis volúmenes dedicados a temas de currículum en la educación artística, Ross enfatiza el conflicto que enfrentan los educadores del arte al tener que someter su enseñanza a criterios externos de evaluación. El autor insiste que, por la relación del proceso educativo artístico con las formas privadas de expresión, éste debiera estar libre de tales demandas y situarse dentro de un sitio protegido del currículum denominado currículum blando[63].

En este contexto, el término 'blando' apela a aquellos aspectos formativos del alumno que lo familiarizan con sus emociones más que con su intelecto, así como con sus sensaciones, impulsos y pasiones (cabe destacar que la separación entre la dimensión afectiva e intelectual es cada vez más discutible a la luz de los planteamientos de Eisner, Gardner y L.A. Reid). Otras asignaturas que compartirían este sitio dentro del currículum serían la Música y la Educación Física. La protección que Ross sugiere sería contra los métodos clásicos de medición, los cuales apuntan a medir aquellos aspectos 'duros' del currículum, tales como la enseñanza de las Matemáticas o la Química, que guardan más relación con la instrucción del niño.

Ross estima que, en última instancia, los ramos destinados a formar

63 Ross, Malcolm. (1981). pág. 92.

al alumno, sólo pueden aceptar la auto-evaluación como esencia de cualquier forma de evaluación. La razón básica tras esta idea es que la Educación Artística es un ámbito sagrado donde el alumno se crea a sí mismo a través de la creación artística[64]. Así, cada alumno debe ser capaz de conocerse y, por lo tanto, juzgarse, pues únicamente él puede saber si el trabajo realizado tiene sentido personal para él y si el proceso expresivo-creativo ha llegado a una conclusión satisfactoria en cuanto a permitirle resolver un problema emocional[65].

Este enfoque, sin embargo, presenta la contradicción de que únicamente utilizar la auto-evaluación como proceso formativo puede resultar en una pérdida de interés por el trabajo del curso. Como se ha visto, esto sucede a menudo en aquellas disciplinas en que la evaluación no posee carácter externo o formal. Esta contradicción paradójica es en la que se puede caer si se considera la evaluación externa como prohibida en el territorio de las artes.

Para evitar esto, Ross propone mantener una disposición especial con respecto a la evaluación de la educación artística. Por un lado se debe comprender que la mayoría, si no todos, los métodos de evaluación comúnmente utilizados en la enseñanza no apuntan a reforzar el proceso de aprendizaje que las artes buscan fomentar, ni tampoco logran evaluarlo cabalmente. Por otra parte, sin embargo, sin métodos clásicos de evaluación, una asignatura rara vez alcanza un estatus respetable, ya sea para los alumnos como para los profesores y los padres.

Por esto mismo, Ross reconoce la necesidad de incluir estos métodos junto con una evaluación verdaderamente pertinente y formativa. Dentro de esta última se encontraría la auto-evaluación como forma principal de recolectar información respecto al proceso de aprendizaje de cada alumno. El profesor en este caso, debe iluminar el relato del proceso llevado a cabo por el alumno y proveer que ciertas habilidades sean ejercitadas durante él[66]. También debe guiar al

64 *Idem.*
65 *Ross, Malcolm. (1978). pág. 48.*
66 *Ross, Malcolm. (1981). pág. 93.*

alumno en cómo realizar la evaluación de su trabajo para que ésta sea lo más provechosa para su desarrollo tanto expresivo como personal.

Como se mencionó anteriormente, es de radical importancia para la evaluación de la enseñanza artística la relación entre el profesor y el alumno. Para esto es imprescindible que el educador sea receptivo a las necesidades de sus alumnos y así poder orientarlos y motivarlos en su proceso de aprendizaje.

En cualquier caso, debe existir una comunicación fluida y clara entre el profesor y los alumnos, con el fin de que éstos entiendan claramente el fin de la evaluación y los distintos aspectos que ésta debe poseer para cumplir con demandas tanto internas como externas al curso y ser efectiva en su acción.

Con respecto a la necesidad de liberar la educación artística de la evaluación tradicional, Ross invita a pensar que ya que no se puede eliminar ésta categóricamente, se debe intentar aprovechar de la mejor manera posible sin olvidar las discrepancias que estos métodos tienen con el proceso mismo de enseñanza que desean evaluar. Así, destaca la importancia de estar alerta y con una actitud crítica ante la evaluación, ya sea en su fase de diseño o implementación.

Conclusiones

Para esbozar conclusiones sobre la teoría y la práctica de la evaluación de la educación artística a partir de los postulados de Ross, haremos una breve síntesis de sus ideas más importantes en relación con el tema.

En primer lugar, el autor define la educación artística como algo más que el aprender sobre el arte; ésta tiene relación con la integridad de la vida emocional de los individuos, con la seguridad emocional de cada niño y su sentido de responsabilidad[67]. En

67 *Ross, Malcolm. (1978), pág. 50.*

palabras de Ross, no es sobre formar artistas sino personas con un conocimiento de sus emociones y de su capacidad afectiva.

El hecho de tratar con esta dimensión formativa de la educación hace de la evaluación un proceso sumamente delicado. Por una parte, plantea el inconveniente de evaluar con criterios clásicos por ser éstos externos al proceso educativo en sí; por otra, plantea la dificultad inherente de evaluar procesos tan íntimos y subjetivos como el desarrollo de la afectividad.

Como respuesta a esto, Ross considera el proceso de auto-evaluación como el único válido y descarta cualquier medición externa por ser ésta ajena y hasta contraproducente a los objetivos de la educación artística. Pero a su vez, acepta la utopía encerrada en esta postura y propone cómo lidiar con la armonización de criterios externos e internos de evaluación.

Para lograr esto y a la vez obtener resultados útiles -formativos- para el proceso de enseñanza, se debe realizar una exhaustiva revisión de la función y naturaleza de la evaluación. Es decir, el profesor debe tener muy claro los distintos alcances de cada tipo de evaluación, interna y externa, y además ser capaz de transmitir esta claridad a sus alumnos.

En este sentido, parece indispensable ejercitar la reflexión sobre el proceso de enseñanza y su apropiada evaluación junto con los alumnos: así como ellos deben ser capaces de evaluarse, deben entender el porqué lo hacen y también ser receptivos a la evaluación externa realizada por su profesor o por otros alumnos, en el caso de la coevaluación.

El conversar los objetivos de la evaluación, entre otros, no sólo puede contribuir a enriquecer el aprendizaje del alumno, sino también la relación con su profesor, que es, como hemos dicho, básica en el currículum artístico. De esta manera, parece aconsejable que el profesor discuta con los alumnos, en el nivel adecuado para ellos,

sus concepciones y posturas frente a la evaluación y que en conjunto se pongan de acuerdo en las necesidades principales que la evaluación debe cubrir.

Al respecto, Ross señala, en una publicación de 1993, que la subjetividad es central en la evaluación del arte y que la conversación es el mejor medio para llegar a ésta[68]. Propone, entonces, que "profesores y alumnos debieran sentarse juntos regularmente en actos compartidos de evaluación a través del diálogo"[69].

Así, la evaluación debiera promover, como se ha señalado, la habilidad reflexiva del alumno y su capacidad de auto-observarse y conocerse, lo cual es en última instancia uno de los objetivos fundamentales que se busca lograr a través de la experiencia educativa artística. El profesor debe apoyar este proceso y guiarlo, con conocimiento informado –logrado a través del diálogo– acerca de sus alumnos.

Es justamente el rol del profesor el que podría ampliarse más a partir de la lectura de Ross, pero en este caso se ha preferido concentrar la discusión en aspectos constituyentes de la educación del arte, para poder esbozar ciertos elementos claves de su evaluación. Así, hemos definido como apropiada una evaluación que sea formativa al proceso educativo.

Por último, reiteramos el rol educativo del arte como distinto al mero papel entrenador que pudiera tener, ya sea en formar artistas o diseñadores. Más bien trata con el crecimiento personal de los alumnos, con el desarrollo de la inteligencia de sus sentimientos. Y es por esto, precisamente, desde la perspectiva de Ross, que resulta tan difícil definir con claridad una política evaluativa de las artes.

Sin embargo, las contribuciones de Ross al desarrollo de los afectos y las emociones son auxiliadoras al momento de planificar una evaluación, estableciendo las bases para su ejecución.

68 Ross, Malcolm, (1993), pág. xi.
69 Idem.

Conclusiones

El propósito de esta investigación ha sido considerar, desde diversas perspectivas, el tema de la evaluación de la enseñanza de las Artes Visuales, para contribuir al mejoramiento de esta dimensión educativa que pareciera ser cada vez más relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la primera parte de esta publicación, referida a la historia y sus prácticas, se analizaron las principales orientaciones y métodos que se han empleado en la evaluación de la enseñanza del Arte en Chile, a lo largo de un período que cubre desde los comienzos del siglo XIX hasta la actualidad.

Del estudio de las fuentes recopiladas se pudo establecer que, durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, predominó el régimen de exámenes públicos. Mediante este sistema se examinaba el rendimiento de los alumnos a través de una prueba o ejercicio que, en el caso de Dibujo, generalmente, correspondía a la copia de un modelo que definía el maestro. De esta forma, la asignación de calificaciones o notas, junto a la nominación de premios a los alumnos más destacados, eran las prácticas habituales que conformaban el rito de la evaluación, el cual era precidido por una comisión constituida por el profesor del ramo y los examinadores externos. Esta forma de evaluación estaba centrada, principalmente, en la valoración y reconocimiento de productos terminales, los cuales en general debían corresponder rigurosamente a los encargos hechos por el profesor.

De acuerdo a los antecedentes históricos que ha sido posible reunir, existe una estrecha relación entre el estatus que se le asigna al área de arte en el curriculo y la importancia que se le confiere a la evaluación: cuando aquel es optativo su evaluación es menos relevante, o viceversa, en la medida que es considerado obligatorio aumenta la necesidad de evaluar. Consecuentemente, la evaluación de la enseñanza artística ha recibido diferentes estatus en los mecanismos de promoción, los cuales han ido variando de acuerdo a distintas épocas. Los indicadores que reflejan esta variabilidad son fundamentalmente el carácter obligatorio u optativo de la enseñanza, el coeficiente de evaluación y la posibilidad de que la asignatura sea considerada como requisito de promoción escolar: por ejemplo, mien-

tras la enseñanza del dibujo fue estimada indispensable en la formación de artesanos, su evaluación a través de exámenes formó parte de los mecanismos oficiales de promoción escolar.

En el segundo capítulo, en que se trataron las actitudes, mitos y/o falacias en torno al arte y sus implicancias en el contexto de la evaluación, se hizo incapié en el hecho de que el sistema escolar no está ajeno a las valoraciones y construcciones sociales que se hacen del concepto de arte. Muy por el contrario, en función de su labor formadora, éste juega un papel crucial en la difusión de ideas y en la educación de percepciones. La escuela, como institución social, refleja lo que ocurre a niveles más amplios; y a través de sus múltiples instancias incide en el sustrato de creencias que se forja en los educandos. La evaluación es una de esas instancias educacionales y, como tal, puede jugar un rol determinante en la formación –o desformación– estética de la juventud.

Se hace necesario, entonces, motivar a una reflexión (auto) crítica en torno a lo expuesto por los autores aquí citados (Alfred Harris, Juan Acha, Graham Chaelmers, Jack Cross y Katia Mandoki) con el objeto de dilucidar en qué medida estas (seudo) concepciones de las artes están infiltradas o se proyectan en las prácticas de evaluación. De esta forma, tomando en consideración los planteamientos más relevantes según corresponda a las diversas realidades educativas, es pertinente revisar los criterios y conductas asumidos al evaluar, poniendo atención en aquéllos que pudieran estar promoviendo actitudes inadecuadas o distorsiones respecto del fenómeno artístico.

Por ejemplo, vimos que el concepto de trabajo ha sido abordado fundamentalmente desde dos ángulos. Uno de ellos se refiere a la valoración del aspecto formal de la obra (presentación, limpieza, etc.), el otro enfatiza su dimensión técnica. Cada vez que sobredimensionamos estas nociones de trabajo en desmedro de otros aspectos como, por ejemplo, el desarrollo de la imaginación o la expresión de sentimientos y emociones, estamos enseñando una concepción parcial y/o errada de lo que es el Arte. Asimismo, si descuidamos el valor del trabajo y la investigación artística y consideramos meramente aspectos espontáneos y expresi-

vos –que por cierto suelen manifestarse de un modo más genuino y frecuente en la niñez– también estaremos enseñando una visión deformada de lo que son las Artes Visuales.

En otro sentido, la tendencia a considerar la labor artística como opuesta al trabajo, puede estar fomentada por conductas tales como evaluar condescendientemente o no evaluar, como si la exigencia académica estuviera vetada para el Arte. De igual modo, otorgar un estatus inferior a las asignaturas artísticas colabora con la percepción de éstas como si fueran un recreo dentro de un establecimiento destinado a educar. Como si el Arte no constituyera también un modo de conocer, si no más bien una entidad misteriosa donde los aciertos y desaciertos están dados principalmente por la inspiración, la emotividad y el talento. Así, se argumentó, dichas actitudes restringen las posibilidades de considerar seriamente la dimensión cognitiva de la labor artística.

Por otra parte, la propensión a evaluar exclusivamente obras únicas o terminadas y no tomar en consideración la evolución del trabajo en un período determinado de tiempo, dificulta tener en cuenta que la creación implica un proceso de investigación, en el que, con frecuencia, el desarrollo de ideas es fundamental. En este sentido, excluir de las actividades de evaluación la apreciación y crítica de arte, deja fuera un aspecto esencial a la hora de entender el fenómeno artístico en su conjunto. Es como si en las relaciones arte y sociedad sólo tuviera importancia la creación artística, en desmedro de los públicos, sus lecturas, los críticos, sus críticas y las diversas formas de producción social de las artes. Desde esta perspectiva, la evalución de la enseñanza artística en el contexto escolar debería reflejar más adecuadamente las diversas formas y ámbitos de valoración de los cuales participa el arte en la sociedad. Consecuentemente, la evaluación debería contribuir con señales claras a desarrollar habilidades para crear, apreciar, reflexionar, discutir y generar diversas instancias críticas en torno a las Artes Visuales, la experiencia social y personal.

Evaluar no debiera significar imponer cánones estéticos preestablecidos. Así como el concepto de arte varía con el tiempo, en

nuestra época pueden convivir una serie de concepciones del arte que son válidas, que identifican a los grupos sociales a los que pertenecen. Hay que poner atención a la diversidad de códigos y ópticas que envuelven el fenómeno artístico (lenguajes, medios de expresión, estilos, soportes, contextos socio-económicos culturales, étnicos, geográficos, otros). Sobre todo al evaluar, no puede pasarse por alto esta multiplicidad de criterios, y, en este sentido, el acercamiento permanente a las apreciaciones de los alumnos, probablemente, arroje luces sobre estas múltiples miradas.

En definitiva, esta visión más pluralista del fenómeno artístico, que se refleja en una diversidad de modos de expresión, sensibilidades, técnicas y soportes, debe ser confrontada con criterios de calidad y excelencia que estén acorde con distintas modalidades de desarrollo, según sea la edad, el contexto escolar u otros factores estéticos y socioculturales. Obviamente, el propósito de este enfoque plural no es promover un clima de ambigüedad y confusión respecto a la valoración que se puede hacer de los distintos trabajos, habilidades y actitudes, por cuanto, cada uno de ellos según sus méritos y los criterios e indicadores con los cuales sean confrontados, debería ser evaluado con la mayor objetividad posible, aun cuando siempre puedan existir márgenes razonables de subjetividad. En síntesis, una cosa es diversificar y ampliar los enfoques y prácticas de evaluación, y otra muy distinta es premiar y/o hacerse cómplice de la mediocridad. De hecho, si no existieran ciertos parámetros de logro y calidad no tendría sentido la evaluación.

En la segunda parte de esta investigación se abordaron las perspectivas teóricas de Elliot Eisner, Howard Gardner y Malcolm Ross, tres autores que hacen aportes significativos en el dominio de la Educación Artística. Aun cuando cada uno de ellos considera el área desde su particular ámbito de investigación, en principio, no se contradicen, sino más bien contribuyen a enriquecer y ampliar el sentido que hasta ahora la enseñanza y evaluación del arte parecía tener.

Eisner se sitúa en el contexto escolar, estableciendo relaciones entre el currículo y la evaluación del arte. Plantea que la evaluación puede ofrecer indicadores del estado de la enseñanza, proporcionando información sobre los alumnos, los educadores, sobre los programas a nivel escolar y su aplicación en el ámbito educacional. Respecto a la educación artística, propone evaluar tres dominios: el *productivo*, relacionado con las técnicas, lo estético-expresivo y la imaginación creativa; el *crítico*: que se fundamenta en lo experiencial, formal, material, temático y contextual; y el dominio *cultural* que aborda al artista y su cultura.

Por su parte, Gardner desarrolla su propuesta describiendo las diferencias individuales de los niños, desde la educación pre-básica hasta la secundaria, considerando las implicancias que éstas tienen para el aprendizaje de las artes. Propone que la evaluación debe contemplar las características y diferencias de los sujetos a evaluar en relación con las actividades artísticas. Describe tres etapas en la evolución del aprendizaje del arte: la *mecanicista*, la *realista* y la *relativista*. Y es tras el conocimiento de estas etapas o fases y las posibles particularidades que en ellas los niños o jóvenes evidencian, que establece un marco para la evaluación tanto de la producción, como de la percepción y reflexión artística.

Ross, influenciado por la psicología en su línea sicoanalítica, enfatiza la dimensión emocional del arte en la educación. Su aporte fundamental se refiere al cuestionamiento de los criterios evaluativos externos y a su idoneidad. Propone cuatro criterios para evaluar: la *sensación* (capacidad para sentir), los *medios* (uso adecuado de ellos), la *artesanía* (manejo de materiales) y la *imaginería* (capacidad para crear formas que sorprendan y ayuden al autoconocimiento). Este autor señala que sólo la autoevaluación da cuenta del trabajo realizado, ya que el proceso de creación está más relacionado con el desarrollo personal que con el desarrollo académico de los alumnos. Por eso plantea la necesidad de insertar la educación artística en un ámbito protegido del currículum para que no quede expuesta a los criterios de evaluación que se emplean en otras áreas. También sugiere que se debe armonizar la autoevaluación con la evaluación externa.

Si bien cada uno de estos autores tiene su propio planteamiento respecto a la enseñanza y evaluación del arte, todos ellos coinciden en diferenciar la evaluación de la puntuación o calificación de los aprendizajes. También concuerdan en que los exámenes no son instrumentos adecuados de evaluación, especialmente en el contexto de la enseñanza artística. Mientras Eisner plantea que éstos son insuficientes para medir la real capacidad de los alumnos, Gardner y Ross, desde una perspectiva más radical, proponen eliminarlos del sistema escolar.

Tanto Gardner como Eisner consideran la importancia de la apreciación estética y de la crítica: mientras el primero describe cómo la capacidad de percibir y reflexionar sobre el arte se va formando y complejizando a medida que los niños crecen, el otro considera el dominio crítico como instancia posible de evaluar. Por lo tanto, sus propuestas podrían complementarse, ya que Eisner ofrece un contexto metodológico-evaluativo al criterio descriptivo que sugiere Gardner.

La apreciación y la crítica de arte no son consideradas relevantes por Ross, pues para él la educación artística tiene sentido, fundamentalmente, en la medida en que contribuye al desarrollo y madurez emocional de los individuos. Por lo tanto, según este autor, es la producción de la representación simbólica lo que debe evaluarse en la educación del arte, ya que ésta es la que revela los estados emocionales individuales. En ese sentido, si bien los tres autores le asignan un dominio específico del conocimiento a la enseñanza del Arte, pareciera que Ross lo condiciona no al arte en sí mismo, sino a la relación que éste tiene con el desarrollo de los sentimientos y emociones.

Otro aspecto interesante a considerar en estos autores es el rol e importancia que le asignan al profesor en la evaluación. Eisner plantea que el profesor(a) tiene la obligación moral de evaluar, contextualizando los procedimientos y preguntándose qué aprendió el alumno con respecto a sí mismo y no con respecto a un ideal. Gardner propone que el profesor(a) al evaluar, debe considerar y comprender las diferencias individuales de sus alumnos, aprovechar cada etapa del desarrollo de éstos, proporcionar un

entorno favorable, contemplar distintos medios expresivos y la alfabetización visual. Ross asigna al profesor una función importante, pero menos protagónica en la evaluación, estableciendo que éste sólo debe iluminar y guiar al alumno en su autoevaluación, por lo tanto, el rol más activo lo debe tener el propio alumnado.

En definitiva, evaluar la enseñanza de las Artes Visuales es complejo y, en consecuencia, requiere de una mirada múltiple. Por eso entonces, resulta apropiado reflexionar en torno a lo que sugieren estos tres autores, ya que cada uno de ellos cuestiona y propone ámbitos de pertinencia que son relevantes para ser considerados en la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, prescindir de alguna de estas propuestas podría restar solidez al proceso de evaluación.

A modo de recapitulación:

Elliot Eisner, desde el diseño curricular, fundamenta estrategias metodológicas que involucran instancias individuales y colectivas en la evaluación, incorpora los contextos y las diferencias que los alumnos y alumnas podrían manifestar intentando abarcar las problemáticas internas y externas posibles de resolver en la evaluación de la educación artística.

Gardner aporta con la descripción de las diversas características individuales de los alumnos estableciendo bases sobre la evolución de los niños respecto al desarrollo artístico, elemento fundamental para poder inferir sistemas de enseñanza y evaluación en esta área.

Ross reflexiona sobre la importancia del desarrollo personal de los alumnos a través del arte, mostrando la conveniencia de aceptar y fomentar la subjetividad que da origen a la creación artística. Como ya se señaló, este autor no considera importante las instancias externas o colectivas de la evaluación, sólo le asigna interés a los procesos individuales.

Los tres autores consideran que es importante evaluar con especial énfasis los procesos que se llevan a cabo en el aprendizaje del arte.

Finalmente, después de haber recorrido prácticas, mitos y fundamentos

teóricos, queda como principal desafío mejorar la calidad de la evaluación de la enseñanza de las Artes Visuales, para lo cual es necesario fomentar la reflexión y discusión sobre el tema considerando las diversas realidades educativas del país.

Anexo 1

Sugerencias para la evaluación de las Artes Visuales

El propósito de este anexo es sugerir al docente algunos criterios y habilidades para tener presente en la evaluación de la Educación Artística, de acuerdo a distintos niveles de desarrollo, medios de expresión y actividades. Diversos autores fueron analizados para elaborar esta sección, de los cuales se incluyen McFee y Degge, John Steers y Howard Gardner.

Objetivos de rendimiento en Arte*

McFee y Degge*

Estos objetivos no se basan tanto en la calificación, sino en proveer pautas de evaluación que permitan determinar de qué manera un niño, un adolescente e incluso un adulto pasa de un nivel de complejidad a otro en la Educación Artística. Los objetivos deberán ayudarle a precisar en qué nivel se encuentran los estudiantes en el desarrollo de su aprendizaje en el campo del arte, y enseguida determinar cuánto han progresado en un periodo de tiempo.

Al comenzar el año, usted deberá darles actividades a sus alumnos en cada una de las áreas: dibujo, diseño, creación artística, arte en el medio ambiente y comprensión del arte, para ver en qué nivel se encuentra el curso en general y cómo va cada alumno en su desarrollo. Puede suceder que todo el curso necesite mucho trabajo en la comprensión del arte en la cultura, y que mientras algunos alumnos requieran gran ayuda para aprender a mirar, otros puedan mirar y dibujar muy bien, pero estén en un nivel básico en diseño. Algunos alumnos pueden estar muy avanzados en crear arte para sí mismos, pero tienen una escasa comprensión del impacto del arte en los demás. También puede suceder que algunos alumnos necesiten permanecer más tiempo en un nivel que otros, para aprender los conceptos y desarrollar las representaciones mentales de lo percibido y las habilidades cognitivas motoras antes de

* *McFee und Degge (1977), Art Culture and Environment. Wadsworth Publishing Company. California.*

avanzar al próximo nivel. Así tendrá una base para trabajar con cada alumno y ver cuánto ha progresado.

Los niveles de conducta creativa pueden aplicarse a cada una de las áreas del arte. Algunos alumnos pueden ser creativos en diseño, pero muy limitados en dibujo. Algunos pueden tener muchas ideas para realizar cambios en su medio ambiente, pero carecen de flexibilidad para el uso de instrumentos y materiales. Algunos podrán ser muy creativos en casi todo lo que hagan, mientras que otros mostrarán gran rigidez para el arte. Esta información le permitirá saber qué alumnos en particular necesitan más apoyo para ser más flexibles, tener menos temor y ser más libres para desarrollar su originalidad.

Los objetivos de rendimiento en arte le ayudarán a ver en qué nivel se encuentra el curso -o un alumno en particular- en el campo del arte y de las conductas artísticas, aunque no servirán para determinar estilos cognitivos individuales específicos, diferencias culturales, actitudes y experiencia previa, elementos que deben ser evaluados para ver en qué áreas un alumno necesita mayor experiencia o ayuda para poder emprender tareas más complejas. Finalmente, los objetivos deberán servirle para evaluar el progreso de sus alumnos.

Desarrollando cualidades y actitudes creativas

Estas cualidades se usan en todas las áreas del arte y el conjunto de objetivos de rendimiento puede ser útil para evaluar el progreso de los alumnos en ellas. Los alumnos que son estimulados a buscar soluciones variadas y no únicas a los problemas, a expresar ideas y sentimientos con diversas herramientas y materiales y a encontrar maneras individuales de simbolizar a través del arte, tienen mayores oportunidades de desarrollar rasgos creativos que aquéllos que son guiados a aceptar los moldes establecidos.

Los alumnos que son incentivados a ser curiosos e inquisitivos en su búsqueda de soluciones factibles a los problemas y que pueden mantener una actitud positiva, aun cuando sus esfuerzos no han sido exitosos, tendrán mayores oportunidades de desarrollar actitudes creativas, ya que sus conductas son apoyadas, y sus fracasos ocasionales no se usan para castigar sino para aprender.

(MacFee propone diferentes áreas en artes visuales, las cuales han sido definidas desde los niveles más básicos de rendimiento hasta los más complejos (Nivel 1 el más bajo y el Nivel 4 el más alto), teniendo presente el desarrollo y los aprendizajes desde la enseñanza primaria a la secundaria.)

Nivel 1

Los alumnos deberán:

- Tender a usar herramientas conocidas en vez de nuevas.
- Repetir los mismos símbolos una y otra vez.
- Usar los mismos mensajes en la mayor parte de su trabajo.
- Usar la línea, la forma, el color y la textura de la misma manera.
- Usar los mismos materiales para hacer cosas.
- Organizar símbolos de la misma manera a través del tiempo.
- Dibujar objetos desde el mismo punto de vista, tamaño y color.

Nivel 2

Los alumnos deberán:

- Comenzar a experimentar con herramientas y materiales de diversas maneras.
- Comenzar a cambiar el modo en que usan los símbolos para expresar cosas que son familiares, tales como símbolos de personas, casas, el sol, etc.

- Cambiar mensajes o mantener el mismo mensaje y expresarlo de un modo diferente.
- Comenzar a variar el uso de la línea, la forma, el color y la textura durante un período de tiempo determinado.
- Aumentar la variedad de materiales que usan para fabricar o construir objetos.
- Comenzar a tomar cosas que son familiares y emplearlas de una manera no usual.
- Probar la organización del diseño en más de una modalidad.
- Mirar las cosas desde perspectivas diferentes.

Nivel 3

Los alumnos deberán:

- Continuar desarrollando las aptitudes del Nivel 2 de variadas maneras.
- Estar dispuestos a adaptar y cambiar cosas que ya han hecho.
- Ser capaces de cambiar con flexibilidad sus estilos de observar cosas, yendo de la observación en detalle a la observación global, dependiendo de cuál sea el propósito en ese momento.
- Estar dispuestos a observar cosas en el medio ambiente desde diversos puntos de vista.
- Ser capaces de cambiar sus maneras de mirar, para captar diversas cualidades artísticas, líneas o formas, colores o texturas.
- Desarrollar más de un estilo de trabajo: usar una gama más variada de medios, o usar un menor número de medios de diversas maneras.
- Ser capaces de determinar cuándo han sido más creativos individualmente y cuándo no.

Nivel 4

Los alumnos deberán:

- Continuar creciendo en sus cualidades y actitudes creativas, desarrollando con marcada fuerza algunas de ellas y también haciendo un uso más amplio de cada una de esas cualidades y actitudes.
- Mantener opiniones propias en las discusiones sobre el trabajo de otros, en momentos en que haya presión grupal por opinar de una manera determinada.
- Ser capaces de ver relaciones más remotas entre las cosas y darlas a conocer.
- Mostrar flexibilidad y capacidad inventiva en el uso del arte para resolver muchos tipos de problemas ambientales.

Aprendiendo a ver y a dibujar

Nivel 1

Los alumnos pueden:

- Dibujar símbolos reconocibles de cosas muy familiares.
- Ordenar las partes de un todo, de manera que haya una relación general entre ellas.
- Hacer cierto uso del detalle como también de formas a grandes trazos.
- Usar líneas y formas para dibujar símbolos.
- Desarrollar ciertas características individuales en el dibujo.
- Dibujar objetos en organizaciones simples: sobre una línea –como cuando se lee– y dentro de un espacio.

Nivel 2

Los alumnos pueden:

- Aumentar el número de cosas familiares que sean capaces de dibujar de memoria. El dibujar de memoria mostrará los efectos del dibujar por observación.
- Aumentar el número de cosas nuevas que dibujen por observación.
- Aumentar el uso de los elementos artísticos al dibujar, como la línea, el color y la forma.
- Denotar distancia al sobreponer una forma sobre otra.
- Expresar que las cosas están en un espacio más cercano o más lejano, mediante cambio de tamaño y/o color.
- Hacer más observables algunas proporciones de tamaño entre partes de una cosa.

Nivel 3

Los alumnos pueden:

- Aumentar la complejidad del detalle al dibujar cosas familiares.
- Aumentar el uso y complejidad de elementos del arte como la línea, el color y la forma. Asimismo, pueden aumentar el uso y complejidad de la textura en sus dibujos.
- Abstraer la simple estructura o la forma de las cosas, para crear símbolos de ellas.
- Indicar un cambio en el punto de vista, al modificar la forma de los símbolos.
- Dibujar cosas en distancias diversas dentro de una pintura o de un dibujo.
- Ordenar varios objetos en un plano bi-dimensional, de tal forma que parezca como si estuviera en uno tri-dimensional.

- Usar sistemas simples de perspectiva para simbolizar lo que ellos ven.
- Ser más intensos en el uso del color, la forma, el tamaño y la línea para expresar sentimientos y valores a través del dibujo.

Nivel 4

Los alumnos pueden:

- Usar sistemas complejos de perspectiva para ilustrar el espacio tri-dimensional.
- Usar el dibujo como instrumento para un registro detallado como también para expresar.
- Emplear el dibujo para explorar los usos del espacio y las estructuras dentro de las cosas.
- Usar el dibujo para planear, organizar y analizar.
- Dibujar modelos tri-dimensionales para objetos que ellos deseen producir.
- Resolver problemas estructurales y de diseño en dibujos tri-dimensionales, antes de construir los objetos.
- Usar el dibujo para crear nuevas ideas, relaciones y estructuras.
- Usar el dibujo para un análisis subjetivo de su propia experiencia.

Habilidades de los alumnos para diseñar

Nivel 1

Los alumnos deberán ser capaces de:

- Hacer un ordenamiento visual de colecciones de objetos misceláneos, agrupando cosas que son similares por el tipo de línea, tamaño, forma, color o textura.
- Reagrupar el conjunto de cosas por similitud de funciones

(abrochadores, marcadores, medidores, cortadores o raíces, tallos, hojas, ramas, botones).

- Poner cierto orden en cosas que ellos hacen, igualando líneas, formas, colores o texturas.
- Establecer un orden al juntar en un solo grupo las cosas que están más cerca y de igual manera las que están más lejos.

Nivel 2

Los alumnos deberán ser capaces de:

- Reagrupar formas abstractas cortadas en papel de diversos tamaños, formas, colores y texturas, y ordenarlas en grupos de características similares: las rojas, las chicas, las ásperas, las amarillas, las suaves, las grandes.
- Trasladar lo aprendido en este proceso al ordenamiento de una despensa o la confección de diarios murales y paneles de exhibición en una feria científica.
- Mostrar algún orden al diseñar sus dibujos, pinturas y piezas de arte, mediante la repetición de cualidades, o por medio de la agrupación de cosas diferentes en conjuntos.
- Observar y describir el orden en la naturaleza, donde las formas, colores, texturas y líneas se repiten o se agrupan con una estrecha relación entre ellas.
- Mostrar cómo otros artistas han usado el orden, al repetir elementos en sus pinturas.
- Describir de qué manera las líneas curvas y rectas, las formas rectangulares, los colores y texturas pueden usarse para construir un orden en los ambientes creados por el ser humano.

Nivel 3

Los alumnos deberán ser capaces de:

- Crear orden y variedad dentro de un conjunto de objetos diversos, al cambiar uno de los elementos visuales (línea, tamaño, forma, color o textura), al agregar nuevos objetos o al cambiar algunos de ellos.
- Crear un orden al cambiar algún elemento de todos los objetos, a fin de que se parezcan en ese detalle particular (cuando el tamaño y forma del objeto no sean modificables, se puede usar el color, la textura, líneas de color o puntos de color).
- Crear variedad en objetos ya ordenados, modificando su línea, color, forma y/o textura.
- Agrupar formas abstractas en grupos que contengan diverso grado de orden con variedad, usando otros medios artísticos para modificar y cambiar su textura, color, y algunas veces su forma.
- Crear orden y variedad al agrupar cosas, como también al repetir cualidades visuales mediante el uso de objetos reales y formas abstractas.
- Usar este proceso de aprendizaje para hacer que los objetos parezcan más interesantes.
- Dirigir la atención del espectador con el uso de la variedad.
- Observar y describir los efectos del orden y la variedad en la naturaleza y en objetos hechos por el hombre.
- Resolver problemas de diseño usando los procesos de composición de una pintura, de diseño de una exhibición o del diseño de un objeto de arte (bi-dimensional y tri-dimensional).
- Analizar y describir qué medios ayudan a ordenar las ideas con el mayor grado de orden y variedad.

- Usar este conocimiento de diseño para evaluar la efectividad del diseño de pinturas, dibujos, esculturas y artes.
- Evaluar el diseño de su propio trabajo.

Nivel 4

Los alumnos deberán ser capaces de:

- Crear un diseño con un propósito determinado, y luego modificarlo con otro propósito.
- Participar en las discusiones sobre qué elementos cambiar y con qué fin.
- Resolver problemas de diseño que sean similares, adaptándolos a medios diferentes.
- Analizar soluciones de diseño tri-dimensionales desde múltiples ángulos visuales.
- Analizar los efectos de sus propios diseños de objetos, y los diseños hechos por otros, sobre el uso que la gente les dará a tales objetos.
- Analizar los efectos de la organización del diseño de sus propias pinturas, dibujos, esculturas o fotografías -y la organización de diseño de las de otros- sobre los ambientes en que se exhiben.
- Probar múltiples formas de solución para un problema, usando su habilidad creativa y dejando de emitir juicios hasta que se hayan intentado diversas combinaciones para alcanzar los efectos deseados.

Usar el dibujo y el diseño para responder al arte

Nivel 1

Los alumnos deberán ser capaces de:

- Identificar los diferentes tamaños, colores, formas y líneas que usa un artista determinado en una pintura, escultura, fotografía u objeto artístico.
- Describir cómo los artistas repiten tamaños, colores, formas y texturas para crear orden en una obra de arte.
- Responder a algún significado simbólico en obras de arte.

Nivel 2

Los alumnos deberán ser capaces de:

- Comparar diferencias en formas similares de diverso tamaño y diferentes valores del mismo color usados por el artista.
- Indicar el tamaño, forma, color, textura y espacio de objetos tri-dimensionales (esculturas, otros).
- Indicar cuándo un artista ha simbolizado un espacio haciendo que algunos objetos aparezcan más lejos mediante cambios de tamaño, valores de color, textura, forma y espacio entre las cosas.
- Usar creativamente muchas formas de mirar una obra de arte, desde lo que simboliza hasta la forma en que está diseñada; desde el modo en que fue hecha hasta la época y la sociedad en que tuvo su origen, llegando a lo que significa para ellos.
- Formular juicios en forma independiente sobre por qué prefieren una forma de arte sobre otra.
- Describir cómo diferentes artistas crean orden y variedad en su obra, al usar la línea, el color y la forma.
- Interpretar, desde su propio punto de vista, el significado de los símbolos y la calidad del diseño en obras de arte.

- Evaluar hasta qué punto fue apropiado el medio que se usó para el tipo de diseño y para el significado simbólico de una obra de arte determinada.
- Describir su reacción afectiva general hacia una obra de arte usando el aprendizaje anterior, como también sus propias respuestas emocionales.

Nivel 3

Los alumnos deberán ser capaces de:

- Señalar si el artista ha indicado una fuente de luz en su obra y nombrar el tipo y dirección de esa fuente de luz, por la forma en que él usó los colores, mostró las sombras y cambió la textura.
- Describir los cambios que ellos observan en los elementos del arte, al caminar a través de un edificio o al mirar una pieza de escultura u otro objeto artístico desde diferentes ángulos.
- Modificar sus ideas acerca de una obra de arte, al aprender más cosas respecto al arte y/o respecto a esa obra en particular.
- Describir cómo diferentes artistas usan todos los elementos del arte, para crear varias proporciones de orden y variedad en una obra (la línea, el color y la forma, como también la textura, el espacio y el tamaño).
- Evaluar la selección que se ha hecho de los medios y la habilidad del artista para usar esos medios.
- Evaluar la relación del diseño y el simbolismo de una obra de arte con el ambiente en el cual se exhibe.
- Relacionar el uso del significado simbólico, el diseño y la composición con el significado y la organización usados en las otras artes: la música, el teatro, la poesía, la danza.
- Evaluar la calidad del diseño en la publicidad, la televisión, las artes gráficas, los automóviles.

Nivel 4

Los alumnos deberán ser capaces de:

- Evaluar una obra de arte como comunicación de un significado simbólico, diseño o composición y como un objeto construido técnicamente.
- Evaluar el efecto de una obra de arte en lo emocional, lo organizacional y lo estructural, en relación al mensaje en una situación determinada.
- Identificar las decisiones creativas que un artista puede haber tomado: cosas inusuales que están relacionadas, perspectivas inusuales, usos del diseño, usos de materiales.
- Evaluar los impactos entre significado, diseño y elección de materiales.
- Evaluar la relación de la publicidad y el diseño de productos con el medio ambiente.
- Evaluar el uso del diseño en los medios de comunicación, las artes gráficas, el diseño industrial y en el diseño de productos, en términos de su calidad, uso de materiales y su función en el trabajo individual y de grupos.

Creando arte

Los alumnos pueden crear arte para sí mismos o para otros. Algunos hacen ambas cosas. Algunos alumnos trabajan sólo con ciertas técnicas, pero en profundidad; otros usan una gama más amplia de técnicas. También hay alumnos que se cambian de una técnica a otra luego de cierto tiempo, pero todos estos alumnos pueden crecer en su desarrollo de las artes.

Nivel 1

Los alumnos deberán:

- Hacer arte por placer personal (arte para sí mismo), o
- Hacer arte para contar historias, describir situaciones o cosas (arte para otros)
- Crear símbolos de cosas que puedan o no ser reconocibles para otros (arte para sí mismo), o
- Crear símbolos reconocibles (arte para otros).
- Seleccionar herramientas y técnicas que ellos puedan manejar.
- No renunciar a hacer algo por falta de habilidad.
- Seleccionar entre sus obras las que ellos prefieren (arte para sí mismo), o
- Seleccionar entre sus obras las que otros preferirían (arte para otros).

Nivel 2

Los alumnos deberán:

- Hacer arte que tenga un significado emocional o descriptivo de su propia experiencia, o
- Hacer arte que tenga un significado emocional o descriptivo para otros.
- Crear símbolos que tengan un significado personal para ellos, o
- Crear símbolos que den más detalles sobre las cosas.
- Experimentar con diferentes tipos de organizaciones.
- Seleccionar herramientas y técnicas que ayuden a expresar sus ideas.
- Tratar de desarrollar habilidades, para que puedan disfrutar más del arte.

- Seleccionar de entre sus obras la que ellos prefieren, por su calidad expresiva o por los símbolos, o
- Seleccionar de entre sus obras la que exprese más claramente mensajes y sentimientos.

Nivel 3

Los alumnos deberán:

- Hacer arte para sí mismos que nazca de diferentes tipos de experiencia, o
- Hacer arte que exprese a otros una idea y sentimientos diferentes.
- Desarrollar y ampliar sus símbolos, tanto en el diseño como en su calidad expresiva.
- Experimentar libremente con diferentes organizaciones, composiciones o diseños para expresar ideas.
- Experimentar con diferentes instrumentos y materiales hasta encontrar los más apropiados para expresar una idea o sentimiento específico.
- Ser capaces de criticar su propio arte y el de otros, en términos de significado afectivo y calidad de símbolos, composición o diseño, selección y uso de técnicas.

Nivel 4

Los alumnos deberán:

- Hacer arte que, aunque haya sido creado para sí mismos, tenga un significado emocional y un contenido para otras personas, o
- Hacer arte que afecte a otros con las cualidades de su mensaje.
- Inventar, ampliar y buscar imágenes que expresen ideas y sentimientos con elocuencia única.

- Ser capaces de trabajar en un modo o estilo diferente a lo que el mensaje requiere.
- Ser flexibles para cambiar tipos de organización, composición o diseño, a fin de lograr calidad expresiva.
- Usar una gran variedad de herramientas y materiales; o usar una cantidad limitada de ellos, pero en diferentes formas, para lograr efectos específicos deseados.
- Ser capaces de evaluar su trabajo en comparación con el de otros artistas y artesanos más subjetivos, o
- Ser capaces de evaluar su trabajo en comparación con el de otros artistas cuya obra esté orientada a comunicarse con los demás.
- Ser capaces de seleccionar y analizar las partes más efectivas –y las menos efectivas– de su trabajo.

Tendencias en el aprendizaje sobre el medio ambiente a través del arte

Nivel 1

Los alumnos pueden:

- Indagar cómo usan diferentes tipos de espacio, al trabajar y jugar en la escuela y usar el edificio escolar.
- Indagar cómo ordenan el espacio que usan y el ambiente que crean con los colores y texturas que eligen para vestir y la manera en que organizan sus lugares de trabajo en la escuela.
- Indagar el uso que le dan a su barrio, por las rutas que eligen para ir y volver de la escuela.
- Describir por qué les gusta usar ciertas rutas más que otras.

Nivel 2

Los alumnos pueden:

- Indagar de qué manera el uso que ellos le dan al espacio afecta el uso que otros hacen de él.
- Resolver problemas en grupos, de manera que cada alumno tenga el espacio que necesita para jugar o trabajar, cuando los miembros de su grupo se reúnen a jugar y trabajar juntos.
- Indagar cómo ellos y su grupo pueden usar el diseño para ordenar y variar sus espacios, de modo de convertirlos en lugares más interesantes para trabajar.
- Ver cómo las reglas sociales que se usan para jugar están relacionadas con los espacios, equipos y símbolos usados en los juegos.
- Identificar los lugares de la escuela donde se agrupa más gente y planear maneras de resolver ese problema.
- Crear símbolos y letreros que ayuden a dirigir el tráfico, a identificar lugares y a establecer un orden y variedad en los pasillos, entradas, patios y cafetería del colegio.
- Evaluar de qué manera la mantención de la escuela expresa el valor que los alumnos le dan a ella.
- Diseñar áreas verdes que reduzcan el ruido, dividan los espacios y creen orden y variedad.

Nivel 3

Los alumnos pueden:

- Indagar de qué manera el uso que un grupo le da al espacio afecta el uso que otros grupos hacen de él.
- Resolver problemas en grupos, para preservar el espacio y los símbolos que cada grupo necesita para sus actividades, con atención a los factores físicos de ruido y proximidad; de manera

que el uso que un grupo haga de un espacio y símbolos no sea destructivo del que otro grupo necesita.

- Identificar los factores físicos y visuales que pueden hacer cambiar el uso que se haga de un espacio y la manera en que se sienta la gente al estar allí.
- Analizar un barrio según lo siguiente: símbolos visuales que tengan diferentes significados culturales o para la sociedad; grados de orden y de variedad; situaciones en que el orden y variedad de un lugar o edificio interfiera con el orden y variedad de otro; lugares que no se usen y tratar de entender por qué; qué decisiones de diseño podrían adoptarse para mejorar esos lugares y lograr que se usen; forma en que la gente se traslada de un lugar a otro en el barrio; qué lugares necesitan más orden y por qué; qué lugares necesitan más variedad y por qué.

Nivel 4

Los alumnos pueden:

- Relacionar lo que han aprendido en arte, ciencias sociales y ecología para comprender problemas ambientales.
- Relacionar valores sociales, estéticos y físicos al proponer cambios necesarios en el medio ambiente.
- Analizar situaciones ambientales para ver los factores que afectan la experiencia de diferentes personas al encontrarse en ellas.
- Analizar hasta qué punto las comunidades proveen espacios para grupos, individuos, concentraciones de personas y creación de lazos entre personas.
- Analizar el impacto del ambiente visual sobre la calidad de vida de la gente.
- Describir los sectores, las redes y los hitos o elementos emblemáticos de un pueblo o ciudad.

Tendencias secuenciales en el aprendizaje del arte en la cultura

Nivel 1

Los alumnos pueden:

- Identificar y describir los valores culturales que se expresan en aquellos objetos que les son más familiares.
- Identificar las diferencias de vestuario que indican el cumplimiento de diversos roles por parte de la gente de su sociedad.
- Describir cómo los objetos de uso similar son fabricados de un modo diferente por gente de distintas culturas.

Nivel 2

Los alumnos pueden:

- Identificar maneras en que la escultura, la pintura y las representaciones gráficas, provenientes de diversas culturas, son diferentes.
- Identificar las diferencias en edificios y lugares públicos que denotan su importancia o el tipo de función o actividad social que se cumplen en ellos, a través del tamaño del espacio, la clase de materiales usados en su construcción o la forma general del edificio o lugar.
- Comparar diferencias del diseño, desde lo simple a lo más complejo, según lo usen personas con diferentes patrones culturales.
- Comparar el uso mayor o menor de ciertos tipos de línea, color, textura o forma, en diseños hechos por gentes de diversas culturas.
- Observar una forma de arte y describir lo que ven en ella, qué les dice respecto a la gente de la cultura que la creó y a su estilo de vida; qué es importante para ellos, cómo usan los objetos y cómo los valoran.

- Ser capaces de indicar diferencias y señalar cómo reaccionan frente a esculturas, pinturas y dibujos que provienen de sociedades con culturas diferentes a la de ellos.

Nivel 3

Los alumnos pueden:

- Identificar diferencias en formas de arte provenientes de muy diversas culturas, a través de la manera en que los artistas y diseñadores organizan la línea, el color, la forma y el espacio, para expresar importantes valores o denotar estatus y roles.
- Identificar y describir las diferencias que existen en diversas sociedades en cuanto al uso de símbolos, específicamente en términos de cómo se crea el orden y la variedad.
- Tomar objetos de su propia cultura y de otra sociedad, que tengan usos similares y compararlos en términos de lo que el diseño del objeto nos dice sobre cuánto se le valora en ambas sociedades.
- Identificar y describir el uso de símbolos a través del diseño en otras sociedades, en formas de arte de gran tamaño, para comunicar los valores, creencias, estatus y roles culturales de la gente en esas sociedades.
- Identificar diferencias en el uso del espacio de perspectiva en el arte, en relación a los valores de la cultura de una sociedad.
- Dilucidar lo que nos dice el arte en cuanto a qué es -para la gente de una cultura determinada- lo que importa observar.
- Observar formas de arte de otras sociedades y el significado cultural que parecen tener y luego observar objetos similares en su propia sociedad y extraer su significado cultural.

Nivel 4

Los alumnos pueden:

- Estar preparados, con este bagaje, para realizar un amplio trabajo investigativo y comparar lo que han aprendido a través del arte con los conocimientos adquiridos en ciencias sociales sobre las diferentes sociedades del presente y de la antigüedad.
- Estudiar la historia cultural del arte y la arquitectura, comparando las ideas y valores expresados en el arte con aquéllos que se encuentran en la historia.
- Examinar la relación que existe hoy entre arte y valores.
- Abordar el uso de orden y variedad en la arquitectura, la escultura y la pintura.
- Evaluar su reacción ante las artes desde la perspectiva de otra cultura.
- Revisar la visión que ellos tienen de los valores culturales en las artes de otras sociedades, por la vía de leer documentos sobre el sistema social y los valores de esas culturas.
- Analizar el rol del artista en diferentes sociedades y ver de qué manera los valores culturales imperantes en una sociedad apoyan y gratifican al artista.
- Determinar las similitudes entre las artes de su propia sociedad multicultural y ver si ellas pueden servir de base para crear orden en el ambiente –y al mismo tiempo– ver si las diferencias pueden servir para crear variedad.

Evaluación en las Artes Visuales

John Steers*

Dominio A: El dominio conceptual

Este dominio se refiere a la formación y desarrollo de ideas y conceptos en el arte y el diseño. Tal desarrollo puede ser sistemático o intuitivo, pero siempre incluirá una respuesta imaginativa y creativa a una idea, tema, tópico o tarea. Esto incluirá la habilidad para desarrollar tareas imaginativas, como también trabajar a partir de observaciones directas. La formación y desarrollo de ideas y conceptos podrá mostrarse a través de la producción de estudios de apoyo o podrá hacerse explícita en una pieza terminada. Este dominio dice relación con postulantes que demuestren la habilidad de:

A1. Observar, seleccionar, interpretar y registrar respuestas personales a experiencias de primera mano.

A2. Seleccionar y usar materiales de referencia y de investigación como un medio de formar conceptos y desarrollar ideas.

Criterios de evaluación

A1 Los postulantes deberían ser capaces de:

Nivel 1

Producir, con ayuda, una respuesta simple a una experiencia de primera mano.

Nivel 2

Observar, seleccionar y registrar, dar una respuesta personal a observaciones, sentimientos y experiencias.

Evaluating in the Visual Arts, en: Boughton, Dough, Eisner Elliot (1996) Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education, Teachers College, Columbia University, New York.

Nivel 3

Observar, seleccionar, interpretar, registrar y demostrar coherencia al dar una respuesta personal a observaciones, sentimientos o experiencias.

Nivel 4

Observar, seleccionar, interpretar, registrar y dar una clara y segura respuesta personal a observaciones, sentimientos o experiencias.

A2 Los postulantes deberían ser capaces de:

Nivel 1

Seleccionar, con ayuda, material de referencia y de investigación y usarlo para contribuir a la formación de una idea o intención.

Nivel 2

Seleccionar y usar material de referencia y de investigación y considerar una o más ideas a desarrollar.

Nivel 3

Seleccionar, analizar, interpretar y usar material de referencia y de investigación en forma independiente. Tendrán que dar muestras de su habilidad para desarrollar ideas y tomar decisiones razonadas sobre su aplicación.

Nivel 4

Seleccionar, analizar, interpretar y usar, en forma independiente, material de referencia y de investigación apropiado. Tendrán que dar muestras de su habilidad para elaborar y aplicar juicios al proponer, desarrollar e interpretar ideas y al preparar métodos adecuados de trabajo.

Dominio B: El dominio productivo

Este dominio se refiere a la habilidad para seleccionar, controlar y usar los elementos formales (como forma, tono, línea y color) y los

aspectos técnicos (como medios, técnicas y procesos) del arte y del diseño, en la realización de ideas, sentimientos e intenciones. El manejo de tales elementos deberá evaluarse en relación con los objetivos funcionales o expresivos del postulante.

Es importante enfatizar que resulta aceptable que los postulantes se especialicen en un determinado medio, técnicas y procesos. Este dominio requiere que los postulantes demuestren su habilidad para:

B1. Seleccionar, usar y componer con los elementos formales del arte y el diseño, en la ordenación sistemática, intuitiva o expresiva de ideas, sentimientos e intenciones.

B2. Seleccionar, controlar y usar medios, técnicas y procesos.

B1 Los postulantes deberían ser capaces de:

Nivel 1

Usar, con ayuda, los elementos formales del arte y el diseño, para enunciar mensajes básicos.

Nivel 2

Seleccionar y usar los elementos formales del arte y del diseño, para comenzar a hacer enunciados que muestren un desarrollo de ideas e intenciones.

Nivel 3

Seleccionar y usar los elementos formales del arte y del diseño para formular mensajes que muestren una realización y desarrollo apropiados de ideas e intenciones.

Nivel 4

Seleccionar y usar los elementos formales del arte y del diseño, para formular mensajes coherentes y disciplinados que, en forma consistente, muestren la realización de ideas e intenciones.

B2 Los postulantes deberían ser capaces de:

Nivel 1

Seleccionar, con ayuda, los medios, técnicas y procesos que demuestren un control técnico básico.

Nivel 2

Seleccionar y usar técnicas mediales y procesos adecuados y comenzar a dar muestras de estar desarrollando un control técnico.

Nivel 3

Seleccionar, usar y controlar medios, técnicas y procesos adecuados y dar muestras consistentes de estar desarrollando logros técnicos.

Nivel 4

Seleccionar, usar y controlar medios, técnicas y procesos adecuados y demostrar logros técnicos consistentes y desarrollados en la realización de ideas, sentimientos e intenciones.

Dominio C : El dominio crítico y contextual

Este dominio se refiere a aquellos aspectos del arte y del diseño que permiten a los postulantes expresar ideas y percepciones que reflejen una conciencia creciente de su propio trabajo y el de otros.

Los postulantes deberían demostrar su conocimiento y comprensión de los diferentes contextos en que se puede producir un trabajo (histórico, social, cultural, tecnológico) y dar muestras de una creciente habilidad para formular juicios críticos e informados. Los postulantes pueden mostrar su conocimiento de estos aspectos de diversas maneras: a través de su propio trabajo práctico o usando otras formas de respuesta, ya sean visuales, escritas u orales. Ellos tendrán que desarrollar un vocabulario apropiado para poder participar en estas actividades.

Este dominio se refiere a que los postulantes demuestren habilidad para:

C1. Dar pruebas de su conocimiento de los contextos y demostrar que son capaces de comprender a través del análisis y la interpretación. Los postulantes también deberían dar pruebas de su habilidad para formular juicios críticos sobre su propio trabajo y el de otros.

C1 Los postulantes deberían ser capaces de:

Nivel 1

Dar, con ayuda, pruebas descriptivas de haber considerado aspectos de su propio trabajo y el de otros.

Nivel 2

Hacer una descripción y análisis en los que demuestren conocimiento de los contextos en los que fue producido el trabajo.

Nivel 3

Hacer una descripción, análisis e interpretación de su propio trabajo y el de otros. Y también mostrar evidencias de una creciente habilidad para distinguir entre juicio razonado y preferencia personal.

Nivel 4

Hacer una descripción, un análisis y una interpretación coherentes de su propio trabajo y el de otros. Y también mostrar evidencias de una clara habilidad para diferenciar entre juicio razonado y preferencia personal.

Notas

1. El nivel dentro de un dominio y la nota general (de un postulante) se basan en la suma de los puntajes obtenidos en todos los niveles. Los criterios se describen en cuatro niveles de rendimiento, siendo el Nivel 1 el más bajo y el Nivel 4 el más alto.

Es posible que deba darse consideración a un postulante que, en forma consistente, alcance un rendimiento muy cercano al límite del próximo nivel superior. Puede que sea necesario darle crédito por tal rendimiento.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes en Arte

Howard Gardner*

Apéndice B: Sistema de evaluación del (proceso de) portafolio

En la actualidad, este sistema se basa en las artes visuales, la música y la creación literaria.

Producción

Evidencia : La evidencia para evaluar un trabajo en la dimensión de producción reside en el trabajo mismo. Por lo tanto, estas dimensiones pueden ser evaluadas por un agente externo, con sólo mirar los planos y trabajos finales, como también por el profesor de la clase.

Habilidad: El alumno está en control de las técnicas básicas y de los principios del dominio.

Espíritu de búsqueda: El alumno desarrolla trabajos a través del tiempo, lo cual queda demostrado en sucesivas correcciones que resultan productivas y atinadas; con espíritu de búsqueda, indaga el problema en profundidad; y vuelve a un tema o problema una y otra vez, abordándolo desde diversos ángulos.

Inventiva: El alumno resuelve problemas de una manera creativa; experimenta y asume riesgos con el medio que usa; y determina sus propios problemas a resolver.

Expresión: El alumno expresa una idea o sentimiento en la obra realizada (o en la obra ejecutada, en el caso de la música).

* En: Boughton, Dough, Eisner Elliot (1996) Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education, Teachers College, Columbia University, New York.

Reflexión

Evidencia: La base para evaluar la reflexión está en los diarios y cuadernos de dibujo que lleva el alumno y en las observaciones a los comentarios que él hace en clase. Por lo tanto, estos elementos deben ser evaluados por un profesor del curso que conozca al alumno.

Habilidad y proclividad para evaluar su propio trabajo: El alumno puede evaluar su propio trabajo; puede articular argumentos sobre las fortalezas y defender las debilidades del trabajo; puede hablar como quien trata de promocionar el trabajo.

Habilidad y proclividad para asumir el rol de un crítico: El alumno ha desarrollado la habilidad para evaluar el trabajo de otros (compañeros, artistas conocidos); tiene un concepto de los estándares de calidad para un trabajo en el dominio; y puede promocionar el trabajo de otros.

Habilidad y proclividad para hacer uso de la crítica y las sugerencias: El alumno es capaz de considerar comentarios críticos sobre su trabajo y de acoger sugerencias cuando es apropiado.

Habilidad para aprender de otros trabajos de arte dentro del dominio: El alumno puede extraer ideas e inspiración del trabajo de los artistas.

Habilidad para articular objetivos y metas en el arte: El alumno tiene un sentido de sí mismo como artista y lo demuestra con la habilidad para articular metas para una obra artística en particular, u objetivos artísticos más generales.

Percepción

Evidencia: La base para evaluar las habilidades perceptuales de un alumno está en las anotaciones que él haga en su diario y en las observaciones sobre sus comentarios en sesiones de crítica. Por lo

tanto, sólo un profesor del curso puede evaluar al alumno en esta dimensión.

Capacidad para hacer diferenciaciones sutiles de obras: El alumno puede hacer estas diferenciaciones en obras de una amplia gama de géneros, culturas y períodos históricos.

Conciencia de los aspectos sensoriales de la experiencia: El alumno demuestra una elevada sensibilidad para percibir las propiedades físicas del ambiente relacionado con el dominio en cuestión (por ejemplo, el alumno reconoce patrones visuales creados por sombras, diferencias de sonido de las bocinas de autos, patrones formados por las palabras en una lista de compras, etc).

Conciencia de las propiedades físicas y cualidades de los materiales: El alumno demuestra sensibilidad para percibir las propiedades de los materiales que está usando para desarrollar una obra (por ejemplo, texturas de diferentes papeles, timbres de instrumentos, sonidos de las palabras).

Cumplimiento de deberes

Evidencia: La base para evaluar la disposición del alumno para cumplir con su trabajo reside en las anotaciones que él ha hecho en su diario y en las observaciones de su participación en clase. Por lo tanto, el cumplimiento del alumno sólo puede ser evaluado por el profesor del curso.

Compromiso: El alumno trabaja duro y se interesa en lo que hace; cumple los plazos de entrega; y demuestra cuidado y atención a los detalles en la presentación de su proyecto final.

Habilidad para trabajar en forma independiente: El alumno puede trabajar en forma independiente cuando es apropiado.

Habilidad para trabajar en colaboración con otros: El alumno puede trabajar en colaboración con otros cuando es apropiado.

Habilidad para usar recursos culturales: El alumno sabe dónde obtener ayuda: libros, museos, herramientas, otras personas.

Pauta temática propuesta por H. Gardner y Ellen Winner para detectar "Conceptos (y errores) de los niños respecto de las artes"[1].

Metodología:

Se realizaron 121 entrevistas con niños y jóvenes de entre cuatro y dieciséis años, procedentes equitativamente de familias de clase media y baja.

A cada niño involucrado en su estudio, los investigadores le mostraron un cuadro, o le leyeron un poema, o le hicieron escuchar una pieza musical. Les explicaron que lo que interesaba era su reacción y que no había respuestas correctas o incorrectas.

Temas

- Las fuentes del arte: ¿De dónde te parece que salió esto?
- La producción artística: ¿Quién puede hacer esto? ¿Tú también podrías hacerlo? ¿Qué se precisa para hacer algo como esto? ¿Lo puede hacer un animal?
- El medio: ¿Qué diferencia hay entre una foto y una pintura? El ruido que hace una catarata, ¿es música?
- El estilo: ¿Cómo puedes saber si dos pinturas fueron realizadas por dos artistas distintos?

1 Gardner, Howard (1987) Arte, mente y cerebro. Editorial Paidos, Buenos Aires. pág. 126.

- El arte y el mundo exterior: ¿Qué diferencia hay entre una caracola de verdad y la pintura de una caracola? ¿El artista siempre precisa un modelo?
- Propiedades formales del arte: ¿Cómo puede saber un artista si su obra está terminada? ¿Se podría cambiar una parte de la obra? ¿Seguiría siendo la misma?
- La evaluación: ¿Te gusta? ¿Cómo puedes decidir si es buena o no?

Proyecto Arts Propel

En 1987 el proyecto Zero de Harvard emprendió junto a el Educational Testing Service y las escuelas públicas de Pittsburgh, un proyecto para diseñar un conjunto de instrumentos de evaluación sobre el aprendizaje artístico durante los últimos años de enseñanza primaria y durante la enseñanza secundaria (según la denominación norteamericana). Este proyecto se denomina Arts Propel.

En una primera etapa diseñaron módulos curriculares para relacionarlos con los instrumentos de evaluación propuestos. Para cada forma artística reunieron un equipo multidisciplinario que define las competencias principales de una forma artística. Para cada una de las competencias, generaron un conjunto de ejercicios llamado "proyecto de especialidad". Estos ejercicios transitan por tres ejes: elementos perceptivos, productivos y de reflexión.

Los profesores primero exploran y critican los proyectos de especialidad. Después se administran en forma piloto a los estudiantes. Luego se realiza una evaluación preliminar. Este proceso se repite hasta que satisface los objetivos previstos. A continuación es usado por los profesores en sus curriculos habituales. La evaluación de este instrumento educativo está considerada en tres modalidades. Una parte se refiere y motiva el aprendizaje que el estudiante está haciendo, es en aula y concurren

muchas dimensiones cualitativas; otra forma es analizar los resultados con fines de investigación; pueden concurrir evaluadores externos y/u organizarse debates entre educadores; una tercera forma considera la posibilidad de obtener puntuaciones resumidas que satisfagan las exigencias del sistema escolar.

Otro 'vehículo educativo' sobre el cual se experimenta la evaluación es el "procesofolio". Se trata del registro riguroso de las obras de los estudiantes, en todos los momentos de su producción; sus críticas, las de sus pares y maestros, y todo lo pertinente a su proceso creativo.

Las dimensiones que ordenan la evaluación de los procesofolios son múltiples:

- La regularidad de la producción.
- Grado de acabado.
- La calidad de los productos finales, desde el punto de vista técnico o imaginativo.
- La conciencia del propio estudiante sobre sus fortalezas y debilidades.
- Su capacidad para reflexionar con precisión.
- Su habilidad para construir a partir de la autocrítica y utilizar las críticas de los demás en beneficio de su trabajo.
- Su sensibilidad hacia sus propios hitos evolutivos.
- Su habilidad para utilizar sus lecciones acumuladas (en los proyectos de especialidad ya descritos).
- Su capacidad para descubrir y resolver nuevos problemas.
- Su habilidad para relacionar proyectos precedentes con los actuales y con los que se plantea para el futuro.
- Su capacidad para moverse con comodidad desde una forma estética a otra.

Anexo 2

Algunas definiciones sobre evaluación

El objetivo de este anexo es presentar un marco de referencia sobre el concepto de evaluación, sus funciones, criterios y modalidades, teniendo presente algunas de sus implicancias en el contexto de la Educación Artística. Para tal efecto, se consultaron diversos autores cuya relevancia parece significativa durante las últimas décadas.

En educación suelen distinguirse tres niveles fundamentales respecto de la evaluación, éstos son: evaluación a nivel de sistema, institución y aula. Este documento aborda, principalmente, el concepto de evaluación referido al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aproximaciones al concepto de evaluación

El concepto de evaluación puede resultar muy amplio al momento de definirlo, tal como lo hace Suchman: "Evaluación es el proceso de emitir juicios de valor"[1]; también puede ser demasiado específico o restrictivo: "La evaluación es el proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno e interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión"[2]. En ambos casos, aunque se mencionan aspectos medulares de la evaluación, el planteamiento resulta limitado o poco iluminador para facilitar la comprensión sobre el tema.

Otros autores han intentado profundizar un poco más sobre el concepto. Por ejemplo, hacia mediados del siglo XX Ralph Tyler propuso que la evaluación debía procurar medir los cambios producidos por los medios educativos. A partir de este planteamiento, afirma que "evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados mediante los programas de currículos de enseñanza"[3].

En esta acepción se destaca la importancia que tienen los objetivos educativos, de ahí que su consecución o no, y la valoración que ello amerita, resulte esencial al momento de evaluar. No obstante, esta

1 *Suchman (1967). En: Definiciones de evaluación, Claudio Núñez. Curso Curriculum y Evaluación Educacional. Facultad de Educación. PUC., 2000.*
2 *Livas (1980) Claudio Núñez Op.cit.*
3 *Tyler.(1950) Idem.*

visión resulta un tanto restringida, puesto que durante el proceso educativo pueden surgir otros objetivos o experiencias que no estén consignados operacionalmente con antelación y que sean igualmente importantes.

La visión que propone Tyler de la evaluación no sería compatible con un paradigma expresionista de la Educación Artística, es decir, con aquellas tendencias que, a partir de la década de 1940, privilegian la libre expresión sin la intervención del profesorado en los procesos creativos y sin determinar objetivos educativos alcanzables. Al respecto, Fernando Hernández, citando a Eisner, plantea lo siguiente: "La corriente expresionista había colocado a la Educación Artística en un camino sin salida, pues si el niño y la niña han de aprender por sí mismos siguiendo sus propios intereses y su desarrollo espontáneo, resultaba difícil planificar su aprendizaje y evaluar su progreso"[4].

Como una reacción a la tendencia expresionista surgirán aquéllos que asumen los postulados conductistas. Desde esta perspectiva, resulta más comprensible la acogida que tuvieron las metodologías para recoger y evaluar los resultados de los alumnos que fueran observables (cambios de conducta, actitudes, etc.) Hernández señala: "Durante este período proliferan instrumentos que tratan de medir diferentes aspectos del aprendizaje artístico, relacionados con objetivos de conducta. Estos aspectos iban desde el juicio estético (Meier), la apreciación de dibujos (Graves), la apreciación de formas artísticas (Barron y Welsh), la creatividad (Lowenfeld) o las figuras enmascaradas (Witken et al)"[5].

Una posición similar a la de Tyler es la de Lafourcade quien entiende la evaluación "como una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación"[6]. Según Lafourcade, el interés principal del evaluador

4. *Hernández, Fernando (1997). Educación y cultura visual. Editorial M.C.E.P. Sevilla. pág. 185.*
5. *Hernández, Fernando Op.cit. pág. 182.*
6. *Lafourcade, P. (1973) Evaluación de los aprendizajes. Editorial Kapelusz pág. 17.*

debiera ser comprobar en qué grado los alumnos van alcanzando los objetivos que han sido planteados con precisión y la debida anticipación. Por lo tanto, a la luz del planteamiento de este autor, la evaluación debe ser coherente con las tareas y habilidades desarrolladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta definición se puede observar que Lafourcade comparte, en alguna medida, el punto de vista de Tyler. En efecto, ambos autores coinciden en la importancia que le otorgan a la comprobación de los objetivos educacionales previamente definidos.

En este mismo periodo, Bloom señala que la "evaluación, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es la reunión sistemática de evidencia a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio de cada estudiante"[7]. De esta forma, Bloom, coloca el acento en la evaluación de los cambios que hayan experimentado los alumnos y alumnas, considerando la dimensión personal y grupal.

Además, al hablar de cambios, Bloom amplía los aspectos a evaluar, ya que no constriñe esta acción sólo a los objetivos trazados en los programas y currículos, sino que se centra fundamentalmente en lo ocurrido a nivel de los educandos, a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una visión más actualizada es la que propone Coll, quien afirma que la evaluación "puede caracterizarse como un conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar una decisión"[8]. De esta forma, al definir la evaluación como un conjunto de actividades, amplía el espectro de modalidades y estrategias para evaluar. Y, al mismo tiempo, propone una síntesis de los planteamientos precedentes. En concordancia con éstos, el juicio debería emitirse con el propósito

7 *CPEIP. Curso de Perfeccionamiento a Distancia: Evaluación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Pág. 17.*
8 *Coll (1983). Claudio Núñez . Op.cit.*

de constatar si hay relación entre lo ocurrido con los criterios preestablecidos y la intención de modificarlos e intervenirlos.

De estas definiciones se desprenden algunas características propias de la evaluación que parecieran generar ciertos consensos:

- La evaluación es considerada como un proceso que requiere de sistematicidad. En tal sentido, se la puede concebir como una actividad permanente.
- En tanto que proceso, constituye una etapa importante dentro de un proceso mayor como el de enseñanza y aprendizaje.
- Su finalidad es valorar, comprobar en qué medida se han logrado los objetivos propuestos.
- De esta valoración dependerán, en alguna medida importante, las decisiones que el educador adopte para orientar su labor pedagógica.

A partir de esta breve reseña se puede advertir que han surgido diversos enfoques sobre la evaluación a nivel internacional, los cuales más tarde han encontrando eco en nuestro país, de modo que, como en otros ámbitos de la teoría y la práctica educacional, hemos ido integrando con un desfase en el tiempo las tendencias que vienen del extranjero. Como veremos más adelante, esta tendencia también se refleja en la actual reforma educacional en la que se puede reconocer la influencia de renovadas propuestas educativas que están surgiendo en torno a la evaluación, que han profundizado su sentido, aplicaciones y beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, la propuesta busca reemplazar el modelo cuantitativo de evaluación por uno cualitativo y formativo, que sea una ayuda más eficaz para promover el aprendizaje de los educandos sin reducirse a la mera medición de resultados.

Al respecto, Casanova señala: "la evaluación ha sido interpretada

como sinónimo de "medida" durante el más largo período de la historia pedagógica, y es en los tiempos actuales cuando está variando su concepción, en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, las concepciones diferentes que se poseen en relación con la formación de la persona y con los modos peculiares que ésta tiene de aprender"[9].

De esta cita se puede inferir la importancia que se le asigna en la actualidad al aprendizaje de cada educando, sus peculiaridades y ritmos particulares. Si se rescata, justamente, la necesidad de evaluar el proceso y no sólo el producto, esto supone también un nuevo enfoque en el tipo de aprendizaje que se espera alcanzar por parte de los alumnos y alumnas.

De esta forma, el carácter formativo del proceso de evaluación se relaciona con la posibilidad que tiene el alumnado de ser el protagonista de su aprendizaje, en la medida que la evaluación es asumida como una instancia de diálogo centrado en una optimización del mismo. En este marco, se reconoce ampliamente el protagonismo que tienen los alumnos en la elaboración de sus propios conocimientos y proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, se admite que se ha producido un cambio de énfasis respecto a las funciones que se le asignarán a la evaluación dentro de este proceso.

Además del énfasis en la dimensión formativa, durante la última década, Jorba y Casellas plantean la evaluación como regulación[10]. Esta consiste en la adecuación de los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades y dificultades que encuentran los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje. La regulación cuando es practicada por el alumno se la denomina autorregulación.

9 *Casanova, M.A., (1995).Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla. pág. 53.*
10 *Cfr.Jorba y Casellas (1997). La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Editorial Síntesis. pág.22.23.*

Estos autores plantean que toda actividad de evaluación es un proceso que consta de tres etapas:

1. Recogida de información.
2. Análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis.
3. Toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

De acuerdo a esta acepción, la función formativa atribuida a la evaluación en las definiciones de los setenta reaparece bajo el término regulación y autorregulación continua de los aprendizajes. La autorregulación requiere igualmente de sistematicidad, la cual es inherente al proceso educativo, cuya importancia radica en la posibilidad de tomar decisiones oportunas y eficaces para el aprendizaje del alumnado.

A la evaluación concebida como regulación y autorregulación se le asigna un carácter eminentemente formativo y pedagógico, por cuanto compromete, a lo largo de todo el proceso, la labor específica de profesores, alumnos y alumnas. Además de destacar la necesidad de que ambos agentes puedan reconocer y participar de los cambios experimentados en dicho proceso, con el propósito de generar un aprendizaje significativo en cada educando. En la medida de que se consiga la retroalimentación necesaria entre los resultados obtenidos en las evaluaciones y la comprensión iluminadora que tenga el alumnado de éstos, junto con la ayuda y orientación pedagógica que le brinde el profesor, se estaría cumpliendo con el sentido que tiene esta acepción.

Modalidades de evaluación

Se distinguen básicamente cinco tipos de evaluación, cuyas características dependerán del contexto en que se realizan y el objetivo que persigan. A continuación se reseñará brevemente cada una.

Evaluación diagnóstica o inicial

Según Casanova "la evaluación inicial es aquélla que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en este caso dicho proceso está referido a la enseñanza y aprendizaje"[14]. En consecuencia, la evaluación inicial o diagnóstica tiene por objetivo fundamental establecer la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de adecuarlo a sus necesidades (diagnosis). Por su parte, si la información obtenida se refiere al curso, se la denomina prognosis.

Ambas modalidades de evaluación (diagnóstica y prognosis) constituyen una ayuda valiosa para los profesores, en la medida que les permite diseñar procesos educativos que optimicen su labor pedagógica.

La clave de la evaluación diagnóstica es la toma de decisiones eficaces, las que dependerán de la adecuación o adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje para responder a las necesidades y dificultades detectadas en los alumnos tanto individual como grupalmente.

Refiriéndose a esta modalidad de evaluación, Imanol Agirre señala que "la evaluación inicial en educación artística no debería limitarse a un examen que recoja estrategias cognitivas de bajo nivel (lo que recuerda el alumno), sus conocimientos previos, sus errores y sus preconcepciones. La evaluación inicial puede cumplir un mejor cometido: servir de punto de partida para iniciar un proyecto o trazar una unidad didáctica"[15].

14 Cfr. Casanova, op.cit. pág. 75.
15 Agirre Imanol, (2000) Teorías y prácticas en Educación Artística, Editorial Universidad Pública de Navarra, España, pág 82.

Para Jorba y Casellas la adaptación "es la esencia de la evaluación diagnóstica, en el marco de la regulación continua de los aprendizajes"[16]. De acuerdo a este enfoque, la información que se recoja debiera -entre otros- permitir explorar y conocer:

1.- En qué grado los alumnos han alcanzado los niveles de aprendizaje.

2.- Las actitudes y hábitos adquiridos a través de su aprendizaje.

3.- Las representaciones que se hacen los educandos de las tareas encomendadas.

Hallwash para referirse a este tipo de datos emplea la expresión "estructuras de acogida"[17]. Señala, además, que éstas se van construyendo no sólo a través de la enseñanza, sino también a partir de las experiencias personales y bajo la influencia de la información que entregan los medios de comunicación y del contexto sociocultural en el cual está inserto cada alumno y alumna.

Evaluación formativa o procesual

En el año 1967 M. Scriven introdujo el término "evaluación formativa"[18] para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar el proceso didáctico a los progresos y dificultades detectados en el aprendizaje de sus alumnos.

Este tipo de evaluación se fundamenta en una concepción de la enseñanza que considera el aprender como un proceso permanente, a través del cual el alumnado va reestructurando su conocimiento, de acuerdo a la metodología (actividades, procedimientos y técnicas) que los profesores empleen.

De acuerdo a este enfoque, "la evaluación formativa es una pieza esencial de la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje"[19].

16 Jorbas y Casellas, op.cit. pág.39.
17 Cfr.Op.cit.pag.39.
18 Jorbas y Casellas,op.cit.pag.83.
19 op. cit.

Puesto que, si se pretende atender a la diversidad de niveles, ritmos y estilos de los estudiantes, es imprescindible que los profesores conozcan cómo éstos progresan, cuáles son sus fortalezas y debilidades, para luego comprobar la efectividad de sus métodos de enseñanza. En tal sentido, la principal función de esta modalidad de evaluar será la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje para adecuar la labor del profesorado a las necesidades y características de los alumnos.

Refiriéndose a la evaluación en la enseñanza del Arte, Hernández plantea que es más formativa que sumativa[20]. Puesto que se trata de una evaluación que se da en el quehacer diario, en los talleres, y es allí donde el profesor puede valorar el progreso de sus alumnos y sus particulares ritmos de aprendizaje. Al respecto, resulta iluminadora la apreciación de Wilson sobre esta modalidad de evaluación: "La evaluación formativa, continuada y permanente del trabajo del alumno es uno de los rasgos distintivos de la instrucción artística, su singularidad estriba en que es invariablemente informal. No se emplean ítemes o test porque no son necesarios. Las dificultades de aprendizaje se observan y corrigen en la medida que surgen y éste es el propósito principal de la evaluación formativa"[21].

En el ámbito de la enseñanza artística, el portafolio es una herramienta de evaluación formativa que ha tenido bastante éxito debido a sus propiedades, las cuales facilitan la reconstrucción e interpretación de los procesos de aprendizaje de un modo participativo para el propio alumnado. En efecto, si se repara en su definición, el portafolio es un "contenedor" que guarda los procesos de investigación y los registros de las actividades que han organizado el aprendizaje (desde los apuntes de clases, hasta las reflexiones personales, recortes de publicaciones relacionados con un tema o trabajo realizados por los estudiantes). En tal sentido, esta herramienta para evaluar constituye una manifestación integral de los avances alcanzados en una etapa del proceso de enseñanza-

20 Wilson, Brent (1971). Evaluación del aprendizaje en educación artística, en Bloom, Hasting et al. Evaluación del Aprendizaje". Bs. As. Troquel, 1975.
21 Cfr. Casanova, op.cit.

aprendizaje y de los diferentes factores (intra y extra escolares) que intervinieron en él.

La evaluación formativa también es llamada "evaluación procesual"[22] justamente porque consiste en una valoración continua del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la recopilación sistemática de datos significativos para la toma de decisiones oportunas, durante el período de tiempo en que se desarrolla tal proceso. En palabras de Casanova: "La evaluación procesual es la netamente formativa pues, al favorecer la recogida continua de datos, permite la adopción de decisiones "sobre la marcha" que es lo que más le interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos"[23].

Por consiguiente, de acuerdo a lo anteriormente expuesto, a la evaluación formativa no le compete la función de sancionar y calificar los errores, sino que le es propio reconocerlos para tomar decisiones que encaucen la enseñanza en pro de un aprendizaje más significativo.

Autoevaluación

Según Casanova ésta se produce "cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones"[24]. En este tipo de evaluación el agente y su objeto se identifican. Su aplicabilidad abarca las diferentes edades y situaciones que le toque vivir a las personas, lo que haría variar los grados de complejidad con que ésta se realice. De este modo, según sus respectivas edades, el alumnado es capaz de aprender a valorar su propio desempeño y descubrir la satisfacción que éste le produce de manera que, gradualmente, pueda aprender a autoevaluarse. Por ello, para que este tipo de evaluación sea lo más beneficiosa, se requiere entregarle al alumnado una pauta clara que posibilite un juicio lo más honesto y objetivo posible, y al mismo tiempo, crear

22 *Cfr. Casanova, op.cit.*
23 *op. cit. pág.77.*
24 *op. cit., pág. 80*

conciencia acerca de la trascendencia futura de esta valoración en la totalidad de su proceso de aprendizaje.

Coevaluación

La coevaluación "consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo realizado por varios"[25]. Resulta interesante e iluminador, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, contar con una instancia de valoración recíproca de los principales aspectos a destacar dentro del ámbito escolar, ya que esto favorece un enriquecimiento de perspectivas y miradas que son posibles dentro de un diálogo constructivo.

Existen diferentes modos de practicar la coevaluación, (por ejemplo: después de un trabajo en equipo, en un coloquio, a través de cuestionarios anónimos, etc.). No obstante, para que progresivamente el alumnado vaya acostumbrándose a ella, se requiere valorar lo positivo y así evitar descalificaciones que puedan afectar negativamente los objetivos trazados en la coevaluación y convivencia a nivel de aula.

Evaluación sumativa

"Es aquélla que se practica especialmente al final del desarrollo de cursos o unidades, y que tiene por finalidad esencial certificar y/o calificar el nivel de competencia del estudiante en relación a los objetivos seleccionados, los cuales deben corresponder a los más relevantes, incluidos los terminales"[26].

Esta definición permite deducir que la función principal de la evaluación sumativa consiste en la valoración de productos o resultados de procesos que se consideran terminados (Ejemplo: una

25 op.cit., pág. 81.
26 Olivares Z. María Angélica y col. (1986). Evaluación: conceptualización, 2ª edición, Facultad de Educación. PUC., pág. 59.

unidad de aprendizaje). Por tanto, con este tipo de práctica evaluativa lo que se busca, principalmente, es tomar decisiones importantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Ejemplo: promover o no a los alumnos). Este planteamiento se fundamenta en una concepción del aprendizaje entendido como un continuo[27]. Al respecto Casanova señala: "el aprendizaje nunca es una simple acumulación de datos, hábitos, destrezas, etc., sino la construcción autoalimentadora de una inteligencia crítica y creadora que supone, en todos los casos una progresiva modificación de conductas"[28]. En tal sentido, más que sumar aprendizajes, el autor sugiere re-organizarlos, apoyarlos unos con otros para conseguir que los alumnos y alumnas reestructuren sus conocimientos a partir de su propia experiencia.

En Educación Artística, refiriéndose a la fase de evaluación sumativa, Hernández señala que se ha podido observar cómo los profesores buscan comprobar en qué medida se han modificado los conocimientos de los alumnos con respecto a la evaluación inicial. A modo de ejemplo, piénsese en aquellas actividades en las cuales a los alumnos y alumnas se les pide que hagan transferencias de sus conocimientos a situaciones no trabajadas previamente en clases[29]. Desde esta perspectiva, las actividades de evaluación podrían concebirse como una instancia de síntesis dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, intentando abarcar los aspectos cognitivos y destrezas fundamentales para dicho proceso.

27 *Cfr. Casanova. op.cit.*
28 *op. cit.*
29 *Cfr. Hernández. Fernando. Op.cit. pág. 177.*

Conclusiones

De acuerdo a las orientaciones teóricas investigadas, durante las décadas de 1970 y 1980, la evaluación fue concebida, principalmente, como la corroboración y medición sistemática de los logros y objetivos educativos planteados en los planes y programas de estudio.

No obstante, en esos años ya se vislumbra la importancia que ha de tener en la década de los noventa la evaluación formativa, concebida no sólo como una modalidad más de evaluar, sino como criterio fundamental para valorar los procesos a través de los cuales los alumnos aprenden. Este enfoque supone evaluar permanentemente, en forma simultánea y paralela las actividades didácticas que se estén desarrollando.

En el marco de la actual reforma educacional se propone una diversificación de estrategias y modalidades para evaluar, tales como la autoevaluación y coevaluación. También se están implementando innovaciones en las prácticas evaluativas, que van más allá de la tradicional prueba escrita o interrogación oral (dramatizaciones, disertaciones, etc.).

Un criterio subyacente al enfoque que la evaluación ha tenido en los últimos años es el de la acogida y aceptación de ésta, así como la motivación que requieren los educandos. En efecto, si se pretende que los estudiantes descubran en la evaluación una instancia que realmente favorece su propio aprendizaje, ésta debería aportar un ingrediente motivador. De ahí la importancia de la diversificación de estrategias y modalidades para evaluar y de promover una motivación intrínseca para aprender.

La aceptación que se requiere lograr por parte de las alumnas y alumnos actúa como un criterio que orienta este enfoque

formativo y autorregulativo centrado en el aprendizaje. En la medida que los educandos vayan adquiriendo una mayor participación en las prácticas evaluativas, junto con descubrir su sentido y reconocerse protagonistas de su propio proceso, podrán aprender a valorar sus propios logros, reconocer sus carencias y superar, en alguna medida, sus limitaciones académicas.

Dentro de este enfoque, la evaluación plantea un desafío que a la vez podría constituir un criterio unificador de la labor pedagógica. Éste se refiere al hecho de prestar atención a las características y particularidades de los educandos, sus ritmos y estilos de aprendizajes. En concordancia con lo que significa la autorregulación, el alumno dejaría de ser el único que debe adaptarse al sistema educativo y a sus exigencias (lo cual hace recordar a los antiguos test estandarizados). Por consiguiente, la adecuación que es esencial a la evaluación concebida como autorregulación, también constituiría una exigencia para el sistema educativo, representado por cada profesor al momento de evaluar. Esta adaptación o adecuación se traduciría en una mayor preocupación por atender las necesidades individuales detectadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de este marco de referencia y, de acuerdo a los lineamientos generales del proyecto de investigación donde éste se inserta, surge la siguiente interrogante: ¿En qué medida estas modalidades de evaluación, criterios y tendencias pueden contribuir a dilucidar los principales desafíos concernientes a la evaluación del proceso de la enseñanza y aprendizaje de la educación artística?

No cabe duda que, por su naturaleza, el arte y su enseñanza requieren de un enfoque apropiado con ésta. En este anexo se han recopilado algunos planteamientos más afines con la enseñanza artística que otros. No obstante, es necesario, en razón de los objetivos de esta investigación, abocarse al estudio específico de aquellos autores que han trabajado en la línea de la evaluación de la enseñanza artística, tales como Eisner, Gardner y Ross.

Anexo 3

Evolución de la Enseñanza Artística en la educación escolar chilena

Introducción

Este Anexo[1], referido a la evolución de la historia de la enseñanza artística, ha sido elaborado a partir de los antecedentes obtenidos en diversas fuentes oficiales (decretos, leyes, programas, otros).

Las tablas que se adjuntan, correspondientes a la Enseñanza Artística en la Educación Primaria y Secundaria, están ordenadas cronológicamente y por columnas, considerando las siguientes variables: año del programa, año del plan curricular, curso, nombre que se le confiere a la asignatura, estatus, cantidad de horas y finalmente total de asignaturas del currículo.

Evolución del nombre de la asignatura

La educación artística ha tenido, a lo largo de su historia, diversas variaciones de nombre, las cuales reflejan el tipo de enseñanza que se procuraba impartir a través de esta área. Así entre las décadas de 1843 y 1863, tenemos constancia en los distintos Planes de Estudio para el Instituto Nacional y los Colegios Nacionales, que existía Dibujo de Paisaje, Dibujo Natural, Dibujo Lineal, Dibujo Lineal y de Ornamento.

El Dibujo Lineal que se usaba en construcciones geométricas, proyecciones, etc. y que tenía evidente afinidad con la geometría, aparece en un Plan de Estudios de 1877[2], unido con dicha asignatura, llamándose "Geometría elemental y Dibujo lineal". Un Plan de Estudios posterior[3] indica el Dibujo Artístico para los seis cursos de Humanidades.

1 *Basado en un capítulo de la investigación La necesidad y el papel del arte en la educación de la sociedad contemporáneu. DIUC 100, 1983) Luis Errázuriz, Soledad Man erola, Elda Bulbontín, Carmen Undurraga. Los antecedentes recopilados en el proyecto original (1983) fueron corregidos y actualizados al año 2001, de acuerdo a la información obtenida en la presente investigación.*

2 *Plan de Estudio para el Instituto Nacional y Liceos Provinciales. P. 72. En: Boletín de las Leyes y de las órdenes y decretos del Gobierno. Tomo XLV. Santiago de Chile 1877.*

3 *Plan de Estudio para el Instituto Nacional y Liceos Provinciales. P. 72. En: Boletín de las Leyes y de las órdenes y decretos del Gobierno. Tomo XLV. Santiago de Chile 1877.*

En estos mismos años, en la Instrucción Primaria, se enseñaba Dibujo Lineal en las Escuelas Elementales de Hombres, según lo había estipulado la Ley de 1860[4], mientras en las Escuelas de Niñas este ramo se sustituía por labores femeninas. Sin embargo, también hay antecedentes que señalan la enseñanza del dibujo "a pulso o mano libre", en dichas escuelas[5]. En relación a este punto es necesario destacar que en el nivel secundario se hacía una diferencia similar, es decir, mientras en las escuelas masculinas se enseñaba Dibujo Lineal, en las femeninas aprendían Dibujo y Pintura[6].

En el primer grado de las escuelas elementales la asignatura se alternaba con la enseñanza de la escritura, llamándosele "Ejercicios de escritura y dibujo"[7]. Probablemente esta idea de relacionar el Dibujo con la escritura, vino a determinar que en los Programas de 1893 se presentasen, en primer Ciclo de Humanidades, dos asignaturas unidas en un solo ramo llamado Dibujo y Caligrafía. En 1912 este sistema abarcó también los tres cursos Preparatorios[8]. Sin embargo, en el segundo Ciclo de Humanidades se mantuvo con el nombre de Dibujo.

En el año 1935 la asignatura se denomina Dibujo y Nociones de Arte en los Programas de educación primaria, pero en los Planes publicados en el Diario Oficial, se menciona corrientemente como Dibujo. Este nombre perduró hasta 1949, año en que aparecieron los Planes de Estudio para la renovación gradual de la educación. En ellos, por primera vez, se denomina la asignatura como Artes Plásticas y se incluye en el área de Educación Artística. Sin embargo,

4 *Cfr. Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. 1860. Título I. art. 3º. En Boletín ... op. cit. Tomo XLVIII. pág. 362 y ss.*

5 *"La enseñanza de esta asignatura no se ha implantando aún en todas las escuelas de la provincia. Se enseñan dos especies de Dibujo, el llamado Lineal, y el pulso (mano libre). El Dibujo Lineal o más propiamente geométrico, se enseña en las escuelas superiores de niños de la provincia y el pulso en las superiores de niñas". (Informe del supervisor Don José Tadeo Sepúlveda sobre las escuelas Públicas de la provincia de Aconcagua, octubre de 1895). En: Revista de Instrucción Primaria. Año X. nº9. Mayo de 1896. p. 382.*

6 *Cfr. Reglamento General de la Enseñanza Secundaria de la Mujer. Decreto 13 de julio de 1900. En: Recopilación de Leyes y Reglamentos. Instrucción Superior, Secundaria y Especial. Santiago de Chile 1912. Título X. Párrafo 8º. Art. 34. Págs. 425-426.*

7 *Cfr. Revista de Instrucción Primaria. Año X. Nº 6. Febrero 1896. p.437.*

8 *El Plan de 1910, decretado con el Nº 6824 de 18 de noviembre, denomina Dibujo la asignatura que se enseñó en los tres cursos preparatorios, sustituyendo el Plan de 1901 con el cual se enseñaba Dibujo en el 2º de los dos años que existían entonces.*

este Plan se aplicó sólo en algunos Liceos, de modo que la iniciativa no prosperó y de hecho los nuevos Programas de 1952 vuelven a mencionar el ramo como Dibujo.

La situación se consolidará en el año 1963, con los nuevos Programas de Artes Plásticas, cuyo nombre tendrá vigencia hasta 1996, año en el cual, con la nueva reforma educacional, el sector pasará a denominarse Artes, incluyendo Artes Visuales y Artes Musicales.

Por otra parte, en la Educación Primaria, al iniciarse el siglo XX encontramos que, en los Planes y los Programas de Estudio, el ramo se designa con el nombre de Dibujo[9]. La Reforma de (1928-1931), lo incluye en el área de Educación Estética (1929) y de Expresión y Realización (1931). Los Programas de los años 1967 y 1980 mutaron los nombres del área, a Técnico Artística, en 1967, y a Expresión Plástica en 1980, pero conservaron la denominación de la asignatura: Artes Plásticas.

Concluyendo, hemos podido observar que las diferentes transformaciones e innovaciones ocurridas en el nombre de la asignatura, al parecer, no obedecen a criterios arbitrarios o antojadizos emanados de los diversos gobiernos, sino que proceden de un cambio de mentalidad respecto a las finalidades y los objetivos del área. De este modo, es posible constatar que a lo largo de la historia de estas diversas modalidades de Enseñanza Artística, se transitó de una concepción del dibujo como ramo técnico, instrumental, utilitario, hacia las más variadas y distintas expresiones en el ámbito de la plástica, lo que compromete el arte en su totalidad. También es posible constatar una cierta inestabilidad, incertidumbre o falta de claridad respecto a la función que debía cumplir el arte en el currículo. Esto tiende a reflejarse en el cambio constante de nombre y de ubicación de la asignatura en distintas áreas, lo cual se puede observar en los planes de estudio de diferentes épocas.

9 *Es de notar que en la redacción de la nueva Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, promulgada el 26 de agosto de 1920, aparece la asignatura como Dibujo Lineal. A pesar de ello, la denominación corriente en Planes y Programas continuó siendo Dibujo.*

Evolución del estatus de la asignatura

En los Planes de Estudio aparecidos entre 1843 y 1880 no se especifica la obligatoriedad del ramo. Por el contrario, en el último, refiriéndose a los alumnos que se incorporen a otro curso que no sea el primer año, se señala:

"no obstará a la incorporación el que no hayan rendido examen de ramo de Religión, de Lenguas Vivas, de Dibujo o de Teneduría de Libro"[10].

Años más tarde, encontramos un matiz diferente en el Reglamento de Exámenes de Promoción de 1893, donde se determina que:

"el resultado de los exámenes de Dibujo, Canto y Gimnasia que también deberán rendirse, no se tomará en cuenta para los efectos de la promoción"[11].

La obligación de los exámenes de la asignatura se establece en 1901, año en el cual se envía una circular a los Rectores de los Liceos, indicando que la promoción de alumnos no se puede efectuar si éstos no han:

"hecho con fruto los estudios de Dibujo y Caligrafía, prescrito por el Reglamento"[12].

Sin embargo, el nuevo Plan de Estudios de 1912, que comienza a ser aplicado el año siguiente, dispone que la asistencia a clases de Dibujo en 4º, 5º y 6º año Humanidades, es voluntaria[13]. Esta situación no se modifica hasta el año 1926, cuando se decreta la obligatoriedad de la asistencia a clases de Dibujo en todos los años de humanidades[14]. Con la publicación de los Programas para el Segundo Ciclo de Humanístico, en 1932, la asignatura se presenta optativa para el 4º,

10 Plan de Estudio para los colegios Nacionales de Instrucción Secundaria. Santiago, noviembre 8 de 1880. En: Boletín, op. cit. Tomo XLVIII. 1880. p. 371.
11 Reglamento de Exámenes y Promoción. 1880. En: Boletín... op. cit. Tomo LXII. pág.699.
12 Recopilación de Leyes... op. cit. pág. 699.
13 Cfr. Decreto Nº 61 de 2 de enero de 1912. Art. 3º En: Recopilación... op. cit. pág. 305.
14 Decreto Nº 7039 de 24 de noviembre de 1926.

5º año[15]. No obstante, con la aparición de los Programas para todos los cursos de humanidades, el año 1933, desaparece esta optatividad y permanece con carácter de obligatorio hasta la Reforma Educacional de 1967, la cual trae consigo nuevamente la optatividad, esta vez para 3º y 4º año de Enseñanza Media.

Como hemos podido apreciar, la asignatura en la Instrucción Primaria o en la Educación General Básica se mantuvo obligatoria desde 1860 hasta los Programas de 1980. Sin embargo, en estos últimos podemos constatar que, el carácter obligatorio es de 1º a 6º básico, mientras en 7º y 8º años es considerado electivo[16]. (Es de notar que estos dos cursos en la estructura educacional anterior a 1967 correspondían a 1º a 2º Humanidades).

Por su parte, estos cursos que junto con el tercer año formaban el Primer Ciclo de Humanidades, desde que se instauró su obligatoriedad en 1901, no habían sufrido alteraciones. Los cambios se referían siempre al Segundo Ciclo Humanístico. Sin embargo, esta tradición mantenida por alrededor de 90 años es quebrantada con los Programas para la Enseñanza Media de 1982, variando radicalmente la situación. En efecto, en ellos se indica que el área de Arte consta de tres asignaturas: Artes Plásticas, Educación Musical y Artes Manuales. Los alumnos de 1º y 2º año, es decir, primer Ciclo de Enseñanza Media, deben optar por una de las tres asignaturas. En 3º y 4º (segundo ciclo), éstas no existen sino dentro del plan Electivo[17]; cabe destacar, que un considerable número de establecimientos educacionales, por diversas razones, no incluyeron el Area de Arte en el Plan Electivo.

15 Ministerio de Educación Pública. Dirección General de Educación Secundaria. Programa para 2º Ciclo de Educación Secundaria. Imp. Nascimento, Santiago, 1932, pág. 5.
Nota (1): El niño podrá elegir según las aptitudes diagnosticadas por los profesores respectivos, entre asistir a "Trabajos manuales o Labores y Dibujo". No aparece en esta impresión el Plan y los Programas para el 6º año de Humanidades que se publicaría en 1933.

16 Decreto Nº 4002 del 20 de mayo de 1980. Fija objetivos, Planes y Programas de la Educación General Básica, Título II, art.16º. " en 7º y 8º año de E.G.B. la asignatura de Educación Musical, Artes Plásticas y Educación Técnico Manual tendrán carácter electivo. Los alumnos deberán elegir dos de ellas. El Director de la Unidad Técnica del establecimiento organizará el trabajo escolar para permitir esta elección sin aumentar las necesidades humanas ni naturales de la escuela".

17 El plan electivo enumera alrededor de 50 materias en las cuales "los alumnos elegirán los programas que mejor respondan a sus áreas de interés, en función de las posibilidades que ofrezca el establecimiento y de acuerdo a las normas y procedimientos que éste fije". Cf. Planes y Programas de Estudio para la Educación Media. Exento Nº 300, art. 3º, pág. 6.

Todo lo dicho implica que con el nuevo Plan de Estudios de 1982 la enseñanza de Artes Plásticas se transforma de hecho y por primera vez en la historia, en una asignatura optativa para los dos últimos cursos de la Educación General Básica y para todos los años de la Educación Media. Sin embargo, como veremos *más adelante*, esta situación *fue parcialmente* rectificada el año 1984.

Evolución del número de horas de la asignatura

En el análisis efectuado sobre el número de horas destinado a Dibujo a través de los planes de estudio, hemos podido constatar que en los años comprendidos entre 1843 y 1888 el ramo se impartía sólo en dos de los seis cursos de Humanidades, fluctuando de una a tres las horas semanales dedicadas a su enseñanza. Desde el año 1889 hasta 1984, la enseñanza artística se instauró con carácter obligatorio algunas veces y otras optativo en todos los cursos de la Educación Secundaria, con la sola excepción del año 1982, cuyo plan que rigió también durante 1983, no consideró el área artística para el 2º ciclo de la Enseñanza Media (3º y 4º año).

En este último período mencionado, 1889-1984, que se prolongó por casi un siglo, el número de horas dedicadas al Dibujo o Artes Plásticas ha tenido cierta uniformidad, es decir, al ramo se le asignaron generalmente dos horas semanales. La variabilidad –en cuanto al número de horas (3 y hasta 5 horas semanales en algunos casos)– que se observa en los planes de estudio tiene su origen y se explica por la vinculación del Dibujo con la Caligrafía. La única salvedad al respecto la ofrecen los planes de 1889, cuando el ramo denominado Dibujo Artístico aparece con tres horas semanales y en los planes de 1982, en que a las Artes Plásticas (asignatura optativa, ver pág. 224) se le otorgó tres horas semanales en 1º y 2º año de Enseñanza Media.

En la Instrucción Primaria, los datos obtenidos acerca del número de horas de las distintas asignaturas anteriores a 1883[18] nos llevan a establecer que la situación del Dibujo era desventajosa en relación a las otras materias, pues no se enseñaba en los cuatro primeros cursos de la enseñanza elemental, sino sólo en los cursos de la Escuela Secundaria.

Algunos años más tarde, el plan de 1896 presenta 5 horas para primer y segundo año elemental, pero corresponde a ejercicios de Dibujo alternados con Escritura. En cambio, de 3º a 6º año Primario, existía solamente una hora semanal de Dibujo. El plan de estudios de 1929 decretó una hora semanal para la clase de Dibujo en cada uno de los seis cursos de Instrucción Primaria, situación que duró hasta 1949. En dichos años se mantuvo una hora semanal para Artes Plásticas en 1º y 2º año primario y se establecieron dos horas semanales desde 3º a 6º año primario. Los planes de 1967 presentan dos horas semanales para la asignatura desde 1º a 8º año de la Educación General Básica. Sin embargo, esta situación fue modificada en 1980 con los nuevos planes y programas de estudio. En efecto, como ya se señaló, con el Plan de Estudios aplicado en 1982, la enseñanza de Artes Plásticas se transforma de hecho y por primera vez en la historia, en una asignatura optativa para los dos últimos cursos de la Educación General Básica y para todos los años de Educación Media.

Con la puesta en marcha del decreto, aprobado el 30 de diciembre de 1981, se propuso que el alumno(a) debía, en 1º y 2º de Enseñanza Media, escoger una asignatura entre: Artes Plásticas, Música y Trabajos Manuales. Por su parte, en 3º y 4º medio, el área de Arte fue excluida del plan común mínimo y pasó a formar parte de un plan electivo que contempla múltiples materias, las cuales son determinadas por cada establecimiento educacional de acuerdo a las normas y procedimientos que éste fije.

18 La educación primaria, para sus planes de estudio, se rigió por un decreto fechado el 12 de julio de 1832, que contemplaba la enseñanza de lectura, escritura, doctrina cristiana, las cuatro operaciones de aritmética y algunas nociones de moral y urbanidad. En 1863 se dictó un Reglamento que pone en ejecución y complementa la ley de 1860, en el cual además de los ramos mencionados aparece para las escuelas superiores, gramática castellana, dibujo lineal, geografía, historia de Chile y constitución política. Posteriormente el año 1883 se decreta un plan de estudios que contenía además de los ramos el número de horas de enseñanza para cada materia. Debió estar vigente hasta la nueva ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920. Sin embargo, según dan cuenta los Visitadores de las Escuelas de la época, a menudo no se aplicaba y existió mucha anarquía en cuanto al número de horas de enseñanza. Ello a pesar de que el año 1896 se había recomendado un nuevo plan de estudios.

Resumen decreto 300 (1981)

1º y 2º medio: se escoge una de tres asignaturas (3 horas).

3ª y 4º medio: el área artística es optativa, depende del establecimiento.

Debido a las fuertes críticas que generó esta medida, años más tarde, el 11 de enero de 1984, el decreto 300 fue modificado por el decreto Nº3. De acuerdo a esta normativa, el alumno(a), en 1º y 2º de Enseñanza Media, debe optar por dos de las tres asignaturas: Artes Plásticas, Educación Musical o Artes Manuales. Por su parte, en 3º y 4º medio de la enseñanza Humanístico Científica, el alumno debe escoger una asignatura de las tres.

Resumen decreto Nº 3 (1984)

1º y 2º medio: se escogen dos de tres asignaturas (4 horas).

3º y 4º medio: se escoge una de tres asignaturas (2 horas).

La reforma educacional de los años noventa

La Enseñanza de las Artes en la Educación Básica

La Reforma Educacional, implementada a partir del año 1996, en el marco curricular correspondiente a la Educación Básica dispuso que, en primero y segundo año, la Educación Artística, constituida por Artes Visuales y Artes Musicales[19], tendría tres horas semanales. En tercero y cuarto año básico cuatro horas. En quinto y sexto año tres horas. Finalmente, para séptimo y octavo año se consignan cuatro horas, de las cuales dos son para Artes Visuales y dos para Artes Musicales. Esta normativa rige para todos los establecimientos educacionales que no hayan elaborado planes y programas de estudio propios, es decir, tiene vigencia para la mayoría de los

19 El área de Artes Escénicas también es mencionada en los cursos de primero y segundo básico. Sin embargo, aún no se ha desarrollado un programa que permita su implementación de un modo sistemático, como ocurre con Artes Visuales y Artes musicales.

establecimientos del país, por cuanto sólo un porcentaje muy pequeño de colegios ha elaborado sus propios planes y programas.

Horas semanales de Enseñanza Artística en la Educación Básica

Curso	1981 Nº de horas semanales	1997 Nº de horas semanales
Primero	2*	3
Segundo	2*	3
Tercero	2*	4
Cuarto	2*	4
Quinto	2*	3
Sexto	2*	3
Séptimo	2**	2
Octavo	2**	2

** El decreto 4002, del 20 de mayo de 1980, no define la asignación horaria para las asignaturas de Artes Plásticas y Educación Musical, debido a lo cual se procedió a sugerir una cantidad aproximada de dos horas semanales, lo cual corresponde al promedio histórico que ha tenido el área de artes. Sin embargo, el mismo decreto asignó a Castellano y Matemáticas un tiempo mínimo de 5 clases semanales de 45 minutos cada una, para primero, segundo, tercero y cuarto año de Enseñanza Básica. En el caso del segundo ciclo (quinto, sexto, séptimo y octavo año) se asignó a las siguientes asignaturas, a lo menos, el número de clases semanales que se señalan: Castellano: seis (6); Matemáticas: cinco (5); Historia y Geografía: cuatro (4).*

*** Si el establecimiento educacional decide ofrecer Artes Plásticas.*

La Enseñanza de las Artes en la Educación Media

El marco curricular para la Educación Media, aprobado el 18 de mayo de 1998, se organiza en tres ámbitos: Formación General, Formación Diferenciada y Libre Disposición. La Formación General incluye obligatoriamente nueve sectores de aprendizaje entre los cuales figura el de Educación Artística, representado por los Subsectores Artes Visuales y Artes Musicales, de los cuales uno debe ser considerado mínimo. Esto significa que el sector Educación Artística es obligatorio de 1º a 4º año de la Educación Media y los establecimientos pueden alternar o elegir uno de los Subsectores Artes Visuales o Artes Musicales.

Resumen reforma 1998

Plan Común (1º, 2º, 3º y 4º medio): se escoge una asignatura del área artística (Artes Visuales o Artes Musicales, 2 horas).

Horas semanales de Enseñanza Artística en la Educación Media

Curso	Nº de horas semanales 1984 en adelante	Nº de horas semanales 2001 en adelante **Plan Común**
Primero	2 ó 4*	2
Segundo	2 ó 4*	2
Tercero	2	2
Cuarto	2	2

** Si el establecimiento decide ofrecer Artes Visuales y Artes Musicales.*

En lo que respecta a la Formación Diferenciada, que corresponde a 3º y 4º año de la Educación Media, la Educación Artística también forma parte de esta modalidad representada por los subsectores Artes Visuales y Artes Musicales. En consecuencia, además del sector obligatorio contemplado en la Formación General (Plan Común), los establecimientos podrán ofrecer, en tercero y cuarto medio talleres de Artes Visuales, Audiovisual, Artes Escénicas, Diseño Múltiple, Apreciación Musical, Interpretación Musical y Composición Musical.

Horas semanales de
Educación Artística en la Enseñanza Media
Formación Diferenciada

	Plan Diferenciado	
Curso	Nº de horas semanales 1984 en adelante	Nº de horas semanales 2001 en adelante
Tercero	0	3 (optativas)*
Cuarto	0	3 (optativas)*

** Según se establece en el marco curricular de la formación diferenciada (Dº 220 de 1998) se debe considerar como mínimo 2 subsectores y como máximo 4 en los Planes Diferenciados, para un tiempo semanal de trabajo de 9 horas. La distribución de éstas es materia a decidir por cada establecimiento, con la única limitación de que no se debe asignar a ningún subsector menos de 2 horas. Esto permite diversas combinaciones. Por ejemplo, si el establecimiento decide ofrecer solo Artes Visuales y Artes Musicales en alguno de sus Planes Diferenciados, el tiempo máximo destinado a Educación Artística será en este caso de 9 horas. En el otro extremo, tal tiempo será de 2 horas si ofrece solo un subsector artístico en el tiempo mínimo. En el caso de los establecimientos que aplican el plan y programas de estudio del Ministerio de Educación para 3º y 4º Año Medio, deberán dedicar 3 ó 4 horas semanales a cada subsector de Educación Artística, pudiendo ofrecer uno de ellos o ambos, de acuerdo a la composición de los planes diferenciados de estudio que se decidan.*

En síntesis, con la reforma educacional de la década de los años noventa, la enseñanza del Arte es obligatoria a lo largo de toda la experiencia escolar, desde Primer Año Básico hasta Cuarto Año Medio. En la Educación Básica el alumnado debe acceder tanto a la formación en Artes Visuales como en Artes Musicales. En lo que respecta a la Educación Media Humanístico-Científica, el establecimiento debe, al menos, incluir Artes Visuales o Artes Musicales. Respecto de ambas disciplinas, en 3º y 4º Año Medio existe además, en los Planes de Estudio Diferenciados definidos por cada establecimiento, la posibilidad de un tratamiento más profundo y especializado.

Bibliografía*

ANDERSON, T., (1995). Toward a Cross-Cultural Approach to Art Criticism. Studies in Art Education, 36(4), 198-209, U.S.A.

ARMSTRONG, C. (1996). A choice: Comfortable Ambiguity or Clearly Translated Standards. Studies in Art Education, 37(4), 253-256, U.S.A.

BACHILLERATO INTERNACIONAL, Exámenes de 1987, 1993, 1997, en: Arte y Diseño. Cardiff, England.

BEATTIE, D.K., (1992). The Feasibility of Standardized Performance a Assessment in the Visual Arts: Lessons from the Dutch model. Studies in Art Education, 34 (1), 6-17, U.S.A.

BLAIKIE, F, (1994). Values Inherent in Qualitative Assessment of Secondary Studio art in North America: Advanced Placement, Arts PROPEL, and International Baccalaureate. Studies in Art Education, 35 (4), 237-248, U.S.A.

BLANDY, D., & HOFFMAN, E., (1993). Toward an Art Education of Place. Studies in Art Education, 35(1), 22-3, U.S.A.

BERNES ROB, (1987). Assessment an Evaluation, en: Teaching Art to Young Children 4-9, (pp 160-170), Routledge. London and New York.

BOUGHTON, D., (1993). The National Arts Curriculum and Profiles: Is Uniformity Necessary in National Curriculum Design? Curriculum Perspectives 13(1), 64-68.

BOUGHTON, D., (1995). Six Myths of National Arts Curriculum Reform. Journal of Art and Design Education, 14(2), 139-152, England.

BOUGHTON DOUG, EISNER W. ELLIOT, LIGTVOET JOHAN Editors, (1996). Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education, International Perspectives Teachers College Press. NY.

BOUGHTON, D., (1996a). Assessing Learning Effects in the Visual Arts: What Criteria Should be used? Art and Fact: Learning Effects of Arts Education. Utrecht: Netherlands Institute for Arts Education.

BOUGHTON, D., (1996b). Reconsidering Issues of Assessment and Achievement Standards in Art Education. Studies in Art Education Invited Lecture, San Francisco, NAEA Conference. CALOUSTE GULBENKIAN FOUNDATION, (1982). Assessment, Evaluation and Accountability, en: The Arts in Schools, Principles, Practice and Provision (Chapter 6, p. 127 - 155).Published by the Calouste Gulbenkian Foundation. England.

CLEMENT ROBERT, (1993). The Art Teacher's Handbook, en: Reflection and Appraisal (Chapter 10, p. 264 - 270), Stanley Thornes Ltd Publishers, England.

CLEMENT ROBERT, PIOTROWSKI JUDITH AND ROBERTS IVY, (1998). Policy for Assessment, en: Coordinating Art Across the Primary School, (pp 126-130), Falmer Press. Manchester, England.

** Incluye los autores considerados en la presente investigación y también otras publicaciones para complementar la información sobre el tema.*

CONSORTIUM OF NATIONAL ARTS EDUCATION ASSOCIATIONS. (1994). National Standards for Arts Education: What every Young American should Know and be able to do in Arts Education? Reston: Music Educators National Conference, U.S.A.

CHAPMAN H. LAURA, (1978). Evaluation of Learning in Art, en: Approaches to Art in Education. (p.384 - 406) Harcourt Brace Jovanovich, Inc. USA.

CHALMERS, F.G., (1985). Art as a Social Study: Theory into Practice. Bulletin of the Caucus on Social Theory and Art Education, 5, 40-50.

DAVIS, D., (1993). Art education in the 1990's: Meeting the Challenges of Accountability. Studies in Art Education, 34(2), 82-90, U.S.A.

DRUMOND MARY JANE AND POLLARD ANDREW, (1997). Assessing Children's Learning. David Fulton Publichers, London.

EFLAND, A., FREEDMAN, K., & STUHR, P., (1995). Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum?. Reston, VA: National Art Education Association, U.S.A.

EISNER W. ELLIOT & DAVID W. ECKER, (1966). How Should Art Performance be Evaluated, en: Readings in Art Education. (Chapter VI- p.349 - 402). Blaisdell Publishing Co., London.

EISNER W. ELLIOT, (1972). Children's Growth in Art: Can it be Evaluated?, en: Educating Artistic Vision (Chapter 8, p. 201 - 236) Macmillan Publising Co. N.Y. USA.

EISNER W. ELLIOT, (1979). The Functions and Forms of Evaluation, en: The Educational Imagination, On the Design and Evaluation of School Programs (p.168-189). Macmillan Publishing Co, USA.

EISNER W. ELLIOT, (1993). Why Standards May Not Improve Schools. Educational Leadership, 50(5), February, 22-23.

EISNER W. ELLIOT, (1994). Revisionism in Art Education: Some Comments on the Preceding Articles. Studies in Art Education, 35(3), 188-191, U.S.A.

EISNER W. ELLIOT, (1995). Educar la Visión Artística. Paidos, Barcelona, 1995.

EISNER W. ELLIOT, (1996). Evaluating the teaching of art. In D. Boughton, E.W. Eisner, & J. Ligtvoet (Eds), Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives. New York: Teachers College Press, 75-94.

FEHR, D., (1994). Promise and Paradox: Art Education in the Postmodern Arena. Studies in Art Education, 35(4), 209-217, U.S.A.

FREEDMAN, K., (1994a). Guest Editorial: About this issue: A Social Reconstruction of Art Education. Studies in Art Education, 35(3), 131-134, U.S.A.

FREEDMAN, K (1994b). Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms. Studies in Art Education. 35 3, 157-170, U.S.A.

GARBER, A study in the borderlands. Studies in Art Education, 36(4), 218-232, U.S.A.

GARDNER HOWARD, (1987). Arte, Mente y Cerebro. Editorial Paidos, Buenos Aires.

GARDNER, H., (1995). Más Allá de la Evaluación en: Los Componentes de una Educación de las Inteligencias Múltiples. (Tercera Parte, P.173 - 219). La Evaluación en su contexto: La alternativa a los tests estandarizados; Más allá de la Evaluación.

GARDNER, H., (1996). The Assessment of Student Learning in the Arts. In D. Boughton, E.W. Eisner, & J. Ligtvoet (Eds) Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives. New York: Teachers College Press. pp 131-155.

GENTLE KEITH, (1993). Assessment, en: Teaching Painting in the Primary School, (pp 106-122), Cassel, London.

GREEN LINDA AN MITCHELL ROBIN, (1997). Planning Classroom Activities and Assessment, en: Art 7-11, (pp 84-123), Routledge. London y New York.

GITOMER, D., GROSH, S., PRICE, K., (1992). Portfolio Culture in Arts Education. Art Education, 45 (1), 7-15, U.S.A.

HARRIS, ALFRED, (1987). The Role of the Teacher and the Role of the Student, en: The Challenge of Art Education, Curriculum Issues in Art Education, Volume 3, Pergamon Press.

HART, L., (1991). Aesthetic Pluralism and Multicultural Art Education. Studies in Art Education, 32(3), 145-159, U.S.A.

HAYNES, F., (1996). Evaluation and Assessment in the Visual Arts. In D. Boughton, E.W. Eisner, & J. Ligtvoet (Eds) Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives. New York: Teachers College Press, 27-41.

McFEE & DEGEE, (1977). Teaching & Assessment, en: Art, Culture and Environment, A Catalyst for Teaching (Chapter 7, p. 366 - 371) Wadsworth Publishing Co, California, USA.

PRENTICE ROY, (1995). Approaching Assessment, en: Teaching art and design, (pp 164-174), Cassel, London

MACGREGOR, R.N., (1990). Reflections on Art Assessment Practices. Journal of art and design education, England.

MACGREGOR, R.N., (1991). Art Assessment in South Australia, Victoria, and New Zealand: Comparisons and Contrasts. Unpublished paper submitted to the Ministry for Education, British Columbia. University of British Columbia: Vancouver.

MACGREGOR, R.N., (1992a). A Short Guide to Alternative Assessment Practices. Art Education. 45 (6) 34-38, U.S.A.

MACGREGOR, R.N., (Sept, 1992b). Post-Modernism, Art Educators, and Art Education. ERIC Digest ED348238. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse.

MECE, Ministerio de Educación, Elaboración Curricular y Evaluación. ¿Evaluar para medir o apoyar el aprendizaje?(p 37 - 60).

OSBORNE HAROLD, (1986). Assessment and Criticism, en: Assessment in Arts Education, A Necessary Discipline or a Lost Happiness?, Malcolm Ross (p. 71 - 93); Assessing Aesthetic Appreciation, a review., John Wilson (p.95 - 111). Pergamon Press, England.

ROSS MALCOLM, (1974). Arts and the Adolescent. Schools Council, Londres, 1974.

ROSS MALCOLM, (1978). Evaluation, Assessment and Certification, en: The Creative Arts, (p. 253 - 272). Heinemann Educational Books, London.

ROSS MALCOLM. Edited By, (1981). The Aesthetic Imperative, Relevance and Responsibility in Arts Education, Assessment and Education in the Arts, Louis Arnauld Reid (p. 8 - 24), Assessment and Education In the Arts, David Aspin (p. 25 - 52), The Assessment of Aesthetic Development in the Visual Mode, Ernest Goodman (p. 53 - 75), To Examine the Examination, Bed Bradnack (p.76 - 89).

ROSS, M., RADNOR, H., MITCHELL, S., BIERTON, C., (1993). Assessing Achievement in the Arts. Buckingham, UK: Open University Press.

ROWNTREE, D., (1977). Assessing Students: How Shall We Know Them?: Harper and Row, London.

SHARP CAROLINE AND KAREN DUST, (1997). Evaluation, en: Artists in Schools, (pp 81-96), Calouste Gulbenklan Foundation, England

SCHÖNAU, D, (1996). Nationwide Assessment of Studio Work in the Visual Arts: Actual Practice and Research in the Netherlands. In D. Boughton, E.W. Eisner, & J. Ligtvoet (Eds) Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives. New York: Teachers College Press. pp 156-175.

STAKE E. ROBERT, (1975). To Evaluate An Art Program, en: Evaluating the Arts in Education, a Responsive Approach, Beel Howell Com, USA.

SULLIVAN. G., (1993). Art-based Art Education:Learning that is Meaningful, Authentic, Critical and Pluralist. Studies in Art Education 35(1), 5-21, U.S.A.

SWANWICK KEITH, Edited By, (1990). Assessment and the Arts Curriculum (Chapter 2, p. 29-70) The Problem of Aesthetic Education, David Aspin (p.31 - 49), A Task Group on Assesment and Testing (TGAT)Perspective, Paul Black, (p.50 - 57), The Feasibility of Assessment in the Arts, Keith Swanwick (p. 58 - 69). National Association for Education in the Arts, NAEA, England.

The NCC Arts in School Project, (1990). Progression, Attainment and Assessment, en: The Arts 5 to 16, Practice and Innovation. (p.94 - 110), Oliver & Boyd. Longman Group PLC, England.

WILSON G. BRENT, (1971). Evaluación del Aprendizaje en la Educación Artística, en: Handbook on Formative & Summative Evaluation of Students Learning, Editorial Troquel S.A., Argentina (versión en Español).

WOLCOTT, A., (1996). Is What You See What You Get? A postmodern approach to understanding works of art. Studies in Art Education, 37(2), 69-79, U.S.A.

WOLFE, D., (1988). Opening up Assessment. Educational Leadership, 45(1), 24-29.

ZIMMERMAN, E. (1992). Assessing Students' progress and achievements in art. Art Education, 45(6), 14-24., U.S.A.

ZIMMERMAN, E. (1994). How should students' progress and achievements in art be assessed? A case for assessment that is responsive to diverse students' needs. Visual Arts Research, 20(1), 29-35.

Indice de autores

Acha, Juan, 63, 65, 67, 74, 161
Agirre, Imanol, 210
Bloom, Benjamin, 97, 206
Baumgarten, 73
Casanova, 207, 210, 213, 215
Chaelmers, Graham, 63, 67, 73, 75, 76, 161
Coll, 206
Cross, Jack, 63, 71, 74, 76, 161
Dewey, John, 73
Eisner, Eiliot, 20, 24, 25, 154, 163, 164, 165,167, 205, 218
Gardner, Howard, 20, 23, 24, 25, 100, 139, 154, 163, 164, 165, 167, 197, 200, 217
Gerias, Enrique, 45
Goodman, Nelson, 109, 119
Hallwash, 211
Harris, Alfred, 63, 64, 74, 76, 161
Hernández, Fernando, 205, 212, 215
Jorba y Casellas, 209, 211
Kant, Manuel, 73
Lafourcade, 205, 207
Lira, Armando, 44
Mandoki, Katia, 63, 72, 75, 76, 161
Mandujano, Alberto, 40, 41, 44
Mcfee y Degge, 25, 170, 172
Reid, Louis Arnold, 154
Ross, Malcolm, 20, 24, 25, 163, 164, 165, 167, 217
Scriven, 211
Steers, John, 25, 191
Stuffelbaum, Daniel, 94
Suchman, 204
Tyler, Ralph, 204, 205, 207
Wilson, 212
Winner, Ellen, 114, 200
Winnicott, D. W, 137, 140
Witkin, Robert, 137, 142, 144
Wolff, Janet, 69

Indice temático

Acción reflexiva, 142, 143, 152
Adaptación regresiva, 140
Ampliación de límites, 100, 101
Arte con fines privados, 134, 146
Arte con fines públicos, 134, 146
Arte infantil, 44, 45, 89, 112
Autoconocimiento, 134, 141, 146, 148
Autoevaluación, 52, 53, 55, 134, 136, 139, 147, 149, 153, 154, 213, 216
Autoexpresión, 67, 142, 144, 145
Autorregulación, 209, 217

Capacidad de producción, 88
Coeficientes de asignatura, 40, 43, 44
Coevaluación, 214, 216
Completadores, 118
Comprensión artística, 23, 114, 120, 124, 127
Comprensión del arte como fenómeno cultural, 88, 89
Concepciones del arte infantil, 89
Conductismo, 47, 48
Contexto, 94, 96, 97, 105, 131, 166
Corriente expresionista, 205
Creación artística, 53, 74, 75
Criterios de evaluación, 22
Curriculum blando, 154

Desarrollo cognitivo, 82
Dibujo lineal, 220, 221
Diferencias individuales, 110, 117, 118
Dominio crítico, 102, 103, 104, 105
Dominio cultural, 104, 105
Dominio productivo, 100, 101, 105

Establecimientos Educacionales:

Academia de San Luis, 30, 32, 34
Colegio de Madame Versin, 35
Escuela de Dibujo de la Cofradía del Santo Sepulcro, 37
Escuela de Artes y Oficios, 37
Establecimiento de niñas de la Sra. Mora, 35
Establecimiento de los Sres. Zapata, 36
Instituto Nacional, 35, 220

Educación artística multicultural, 67
Enfoque contextualista, 83, 85
Enfoque esencialista, 84, 85
Evaluación diagnóstica, 51, 52, 210, 211
Evaluación formativa o procesual, 51, 52, 211, 212, 213
Evaluación acumulativa, 51, 52
Evaluación externa, 136, 144, 148, 155, 157
Evaluación interna, 136, 150, 157
Evaluación sumativa, 214, 215
Examen, 92, 105
Examen de dibujo, 39

Exámenes públicos, 32, 35, 57, 64, 160
Exámenes formales, 111
Expresión creativa, 143, 144

Fase relativista, 127
Funciones del arte, 85, 86
Funciones de la evaluación, 91

Genio, 70, 71, 74, 75

Habilidades, 22, 56, 57, 74, 76, 90, 100, 162
Historia del arte, 69

Invención, 101
Iniciadores, 118

Labores femeninas y economía doméstica, 44
Libre expresión, 74, 75

Niños centrados en las personas, 118
Niños centrados en los objetos, 118
Nuevos enfoques de la educación artística, 22

Obras individuales, 72
Organización estética, 102

Percepción estética, 88, 89
Premiaciones, 36, 37
Productividad artística, 122, 123
Programa de artes plásticas, 47, 51
Programa de dibujo, 47
Proyecto Arts Propel, 127, 201
Proyecto Zero, 109, 201
Puntuación, 92, 93, 95, 105, 165

Ramos técnicos, 40, 42, 44, 45, 46, 58
Realismo y literalidad, 123, 124
Reforma Educacional, 17, 45, 47, 54, 58, 68, 69, 207, 208, 216, 222, 224, 227
Ruptura de límites, 101, 102

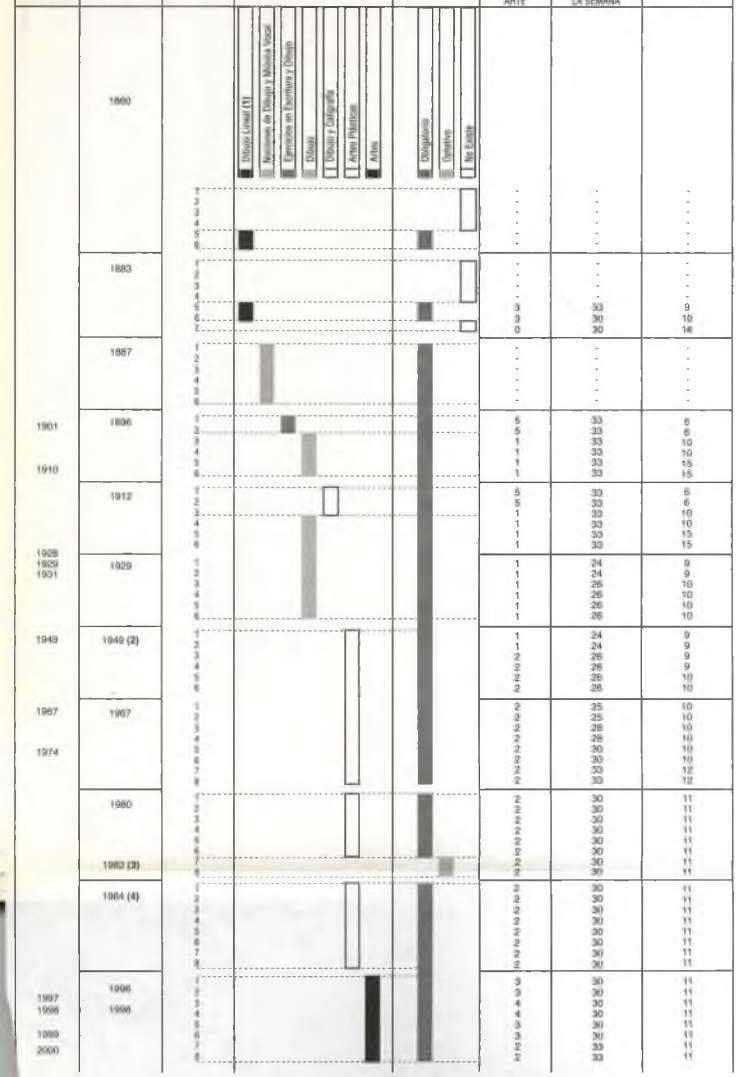
Sensibilidad visual, 87
Simbolización temprana, 117

Talento innato, 113, 121, 126
Trabajo, 74, 77, 161, 162
Teorías del desarrollo artístico, 22

Universalidad, 73, 74, 76

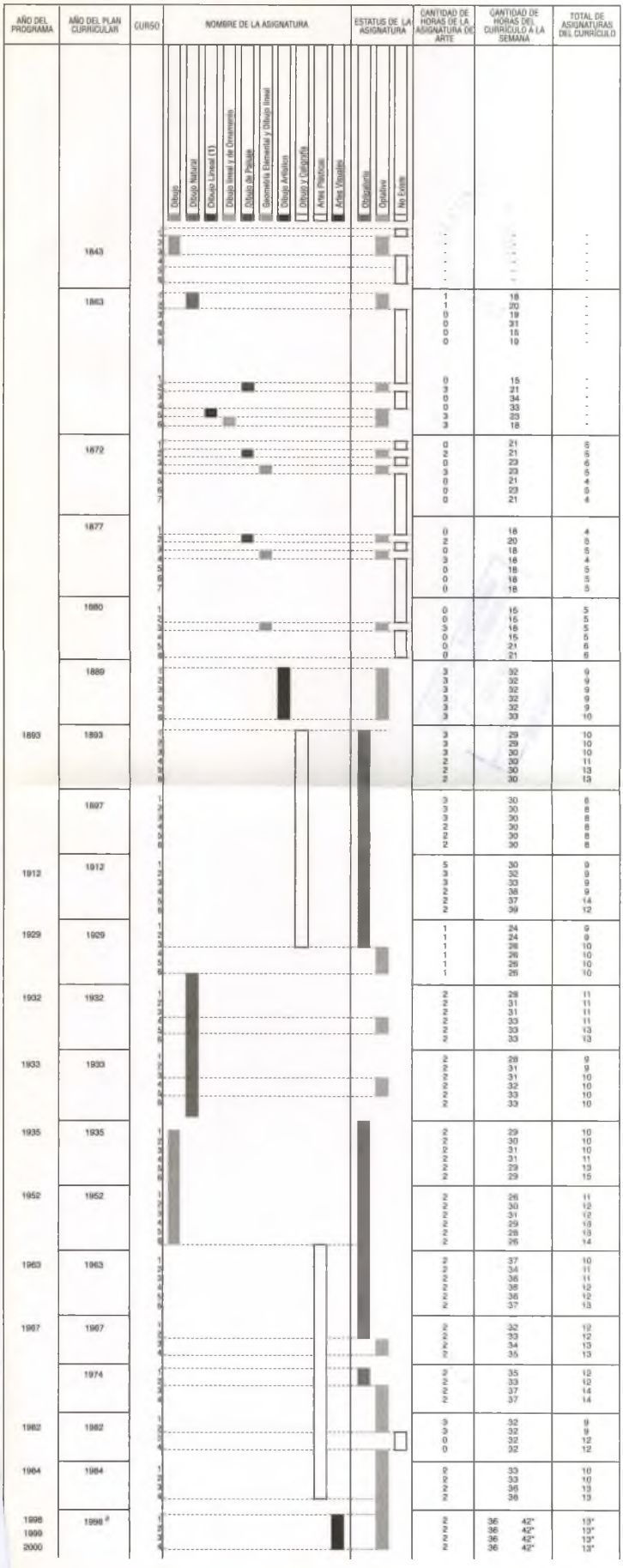
Verbalizadores, 118
Visualizadores, 118

ENSEÑANZA ARTISTICA EN LA EDUCACION PRIMARIA 1860 - 2000



(1) este término perduró en las escuelas de niñas se enseñaba "dibujo a punto a mano libre".
Sin embargo, este plan se aplicó sólo en algunas áreas y, en 1902 nuevamente los Programas vuelven a mencionar el nombre como Dibujo.
Es posible que en algunos casos exista un vacío entre el año de promulgación de los decretos y su puesta en marcha en el sistema educacional.
El carácter electivo de la asignatura fue derogado años más tarde en 1984.

ENSEÑANZA ARTISTICA EN LA EDUCACION SECUNDARIA 1843 - 2000



En este mismo periodo en las escuelas de niñas se enseñaba Dibujo y Pintura.

El sector Artes es obligatorio desde 1° año Básico a 4° año Medio. Sin embargo, la asignatura de Artes Visuales puede ser optativa si el establecimiento escoge Artes Musicales